

國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系  
碩士論文

指導教授：蔡居澤 博士

一位體驗教育活動領導者引導經驗之個案研究  
—以臺師大謝智謀教授為例

**A study on the facilitation experience of a  
facilitator of Experiential Education – the case  
of Associate Professor Chihmou Hsieh of  
N.T.N.U.**

研究生：孔慶珩 撰

中華民國一〇五年二月

## 致謝詞

猶記得 102 年某個夜晚，修習居澤老師所開的戶外教育研究的中堂下課，我問居澤老師：「老師，目前體驗教育領域有沒有甚麼部分是最需要人投入研究的呢？我希望我未來的論文研究可以對目前的體驗教育領域有所貢獻。」

那時是才剛進入碩士班就讀的第一學期，對於從工作的學校好不容易、極盡可能地爭取才得以獲准可以真正踏入師大校園進修碩士的我，同時對於新跨入的領域充滿著憧憬、新鮮與好奇，還有躍躍欲試探索的衝勁，卻又因本身有著與工作單位留職停薪綁約年限的壓力，我彷彿一個睜眼發現自己突然置身於一片璀璨星空下的小孩，不可置信、目不轉睛的同時，內心其實只想要好好緩緩躺下，慢慢欣賞眼前這令人讚嘆的景緻，卻被要求必須在 10 分鐘內立刻選定好一顆星星並同時操作剛學的天文望遠鏡工具仔細觀察它、寫下符合規制的鑽研紀錄報告就得上車趕回家。於是頓覺不知在時限內該好好去定睛於天空中哪一片裏的哪一顆星星、該怎麼看仔細、怎麼繪出它、描述它才不虛此行、才對得起自己和對得起神所賜給我這夢寐的恩典機會。我是個從小學習理解緩慢、功課吊車尾的人，求學過程充滿許多波折，被學校老師放棄，與一度對自己放棄，也多番再振而起拚了命，仍被高中數學老師罵「妳是不是腦袋故障在那裏」的學生，最後能夠走到這樣攻讀碩士的階段、進入這樣的體驗學習領域對我而言意義重大；而在這樣一生一次才有的短暫時間內是要完成一份「作業」還是「作品」間內心不甘的掙扎與徬徨，又對人生中可以擁有這一段歷程而充滿著感謝，不希望當個過客草草瞥過而去，著實許多矛盾複雜之感常駐心頭。那天晚上，像是溺水尋求浮木般地希望論文指導教授可以指引我明確方向。

接著的畫面我永遠記得，面對這樣的我所提出的問題，居澤老師看著我的眼神皮皮地骨碌地轉動了一下（話說我永遠都不知道居澤老師在想甚麼，無論是上課還是跟老師談話，常常下一秒就被老師天外來的一句逗得一愣一愣只剩

傻笑，因此當時看到老師這樣的眼神讓我內心有驚了一下下)，接著對我微笑說：「妳不要去想那些，與其去想研究甚麼會對體驗教育領域有所貢獻，妳去想妳的研究最想做甚麼？對體驗教育最有興趣的是甚麼？妳最喜歡甚麼？去研究妳最喜歡的！」沒想到收到老師這一番充滿慈祥的話語，對於當下那一個害怕出錯的我好像是按下了一個神奇的、叫做「解放與釋放」的按鈕，雖然那一個夜晚對於自己要研究甚麼樣的「星星」仍是充滿「問號」的，但我的確開始在往後去聚焦檢視自己在進入研究所之後所修習的課程或碩士班生活所參與的其他接踵而來的相關經驗中，內心最喜歡甚麼、最感動於甚麼，並問自己「為什麼」，從而連結到自己所感動的所喜歡的，原來都跟自己的生命歷程所經驗的議題脫不了干係，最終決定選擇了研究體驗教育引導員如何帶領團體會使全體生命共好的這個領域。

在這裡要謝謝蔡居澤老師的啟蒙，因為有您，我才能夠大膽而放心地去認識與挖掘自己、去發現及可以幸運地選擇我研究最想做的題材。而這在事後更是證明當時老師的話語是睿智的，並且充滿大慈悲。因為後續的研究之路非常的辛苦，特別是研究後段在回到學校工作後一邊撰寫論文的時期，只能說是痛苦與刻苦的階段，原因是回到工作單位新接手了學校生教、訓育、衛生、體育四合一的訓育組長的位置，業務繁忙同時又教導從小最不熟悉的自然科與帶領學校直笛隊等，於是長達一整個學期在工作單位上時刻的焦慮與緊繃急遽升到最高峰，常常下班後直接癱倒在租屋處，若是對自己的研究沒有興趣與熱情支持下去，在這樣長期睡眠時間不足、體力與精神壓力壓迫下實在很難在下班及假日不斷鞭策自己再次提筆、整理資料，支撐自己攀登完碩士大山的最後階段，也謝謝居澤老師在我研究過程中的信任與鼓勵、打氣，真的是相當放手讓我去做，並耐心給予我許多方向的引導與論文上的指導，對於我的許多提問都不厭其煩的回答，真的…非常的感謝老師，希望沒有造成您太多頭痛的時刻。也謝謝口委顏妙桂老師、王俊杰老師，為這份論文所提供的許多建議與討論，甚至

是鼓勵，這些都成為我撰修論文盲點的具體指標，讓這份研究可以整理得更好。

而終於非常辛苦又刻苦的走到這一刻，一切有些不可思議的感覺。後段的研究每日如坐針氈，整理研究內容卻也常受到研讀自己的研究對話紀錄內容而被療癒，這是奇妙的過程，或許正因為所研究的內容中紀錄著有許多令人啟發的對話與互動，當自己再回到與人共事的助人工作場域上，許多類似的人際互動與處理事務的情境再度迴響在腦海咀嚼，改變了我許多對待人事物的態度，這支撐著我走完不只撰寫論文，包括處理面對工作時當下的艱困歷程，這要非常謝謝本研究的主人翁謝智謀老師，謝謝您願意成為我的研究對象，開放讓我進入課堂現場領域觀察記錄，讓我研究、探討您的引導風格，並在訪談時相當樂於敞開地分享了您的生命歷程與想法。溝通聯繫上有許多麻煩您的地方，很謝謝老師為我立場的體貼與著想。可以的話真的、真的多希望可以在時間更充裕的狀態下去完成這份研究，以達更理想完善的地步，只願這項研究能夠整理出貼近老師的引導樣貌，傳承老師累積多年歷練引導的部份精華與核心精神，給後人有所啟發（我已深受啟發）。

研究過程中也感謝張道榮老師指引研究方向，介紹我同樣研究過個案經驗的學生一起討教；感謝吳兆田學長在我遍尋不著、毫無頭緒之時指引我六代引導法後續所衍生的八代引導法原文文獻出處方向，助我對於後面兩代做深入了解；感謝期間大力支持鼓勵我的陳姵言學姊，為我做了許多開導，最後在我的學位口考當天還千里迢迢從萬里驅車溫情送熱騰騰的地瓜酥為眾人暖胃為我集氣，陣陣暖流溫馨在心頭，真的很感動。

整個研究開始至結束還要特別感謝師大所認識的一群可愛夥伴們，義不容辭主動借我高級錄影器材又一起討論的阿哲、協助口考當大力士搬運器材的景棟、紀錄的小槍，撰寫論文與考試時始終互相加油打氣、互相扶持的于萱、竣翔、喬巴、志漁等公領所夥伴，還有中間所有提供過我協助與鼓勵的朋友。師大公領所是個大家庭，真的很幸運能來到這裡遇見大家，一起擁有過許多經歷

的時光、在這裡一起享受生命成長與歡笑，還有一起走過許多合作完成各種活動任務與報告的時刻。因為認識了可以互相扶持的你們，碩士班的生活非常多采多姿，嘗試了我從來未經歷過的體驗與冒險，走在研究的路上像是個人修業，卻又不是真的孤單。（噢對了，還有被我觀察的你們和訪談的你們，真的很謝謝你們的開放與樂於配合研究，默默向你們學到許多東西，非常的謝謝你們，這份研究因為你們的自然然而然，才能誕生…。）

最後感謝我可愛的家人…父親孔憲成、母親張秀華、哥哥孔舜莆，謝謝你們，因為有您們，才有這份論文的生命方向根本，也謝謝您們在我攻讀碩士與最後撰寫論文與忙碌工作這最艱辛的過程的全力心靈的支持。包括姑姑孔憲蘭、表弟管軒屏還有我最可愛的牽手陳敬翔，沒有您們的各種大力幫助、鼓勵、信任、支持與心靈雞湯，我不會有完成的力量。

要說的、要感謝的太多…謝謝以上的所有所有，還有當中未被我提及的所有提供協助的人們。最後，將一切歸給一路看守我、伴我度過各種低谷難關、保守我平安，伴我走向雨過天晴的上帝。我完成了…但人生路還會繼續下去，願各位都能夠面對自己、探索出屬於自己的核心價值、找出適合自己的風格與自己命定的道路、耕耘、學習、永無停息地在人生的實驗研究上成長改變下去。（這真的好難，天啊。但很值得，互相打氣吧。很愛你們。謝謝你們。）

慶珩

2016.02.22 上午 12:29 於新北

## 摘要

本研究的目的是探討一位優秀的體驗教育活動領導者謝智謀教授的引導經驗。本研究採個案研究法，研究對象為台師大公民教育與活動領導系副教授謝智謀博士。探討其在 103 學年度第一學期於該研究所所開的「活動領導研究」課程上，如何在帶領活動體驗前後處理引導經驗。

該課程於 2014 年 9 月 15 日至 12 月 29 日期間，進行每周一次、一次 3 小時，共計 16 周課程。本研究觀察分析範圍為該 16 周課程當中前半部分謝教授親自示範帶領引導經驗的課程。研究分析參與課堂觀察時間從 2014 年 9 月 15 日第一周課程為始，至 2014 年 11 月 3 日的第八周課程為止，共計 8 周課程。資料蒐集來源包括(1)三次深度訪談，其中二次對謝副教授，一次對其二位專任助教；(2)以結構式問卷收集修習該課程的 8 位學生對課程的觀點；(3)該課程的錄影、錄音檔案。

本研究的資料分析將根據錄音錄影蒐集之資料及訪談內容寫成全文逐字稿方式，進行編碼分類，進而做內容實證分析。本研究可信任度採行的作法包括：同儕檢核、三角檢證、參與者檢核。

本研究得到以下結論：一、謝教授的引導方式沒有固定形式且引導方式依據信仰核心價值信念而變化，研究者並將謝教授這樣的引導方式命名為「信仰核心變通形引導」；二、影響謝教授引導經驗的原因有四：對基督教信仰的信念、個人生命經驗的整理、個人反權威與反框架的特質，以及其經驗的大量累積與終生學習等因素，造成今日謝教授引導的風格。

研究者最後並根據文獻探討及研究分析的結果，針對體驗教育領導者的引導經驗提出反思結論、未來研究建議等以供後繼研究者參考。

**關鍵字：**體驗教育、活動領導、引導員、個案研究、謝智謀教授

## **Abstract**

A case study was conducted to understand how experiential education was facilitated by an exceptional facilitator- Associate Professor Chihmou Hsieh of The Department of Civic Education and Leadership, National Taiwan Normal University.

How the subject facilitated attendees during his course of “Studies in Activity Leadership” in the fall semester of 2014 was investigated. This is a 16 week, 3 hour per session, once per week course which took place at the graduate school of his department from the 15<sup>th</sup> of September till the 29<sup>th</sup> of December of 2014. The study focused on the first eight courses. In these classes he demonstrated how he facilitated activities.

Three sources of data were collected: three interviews including two with the professor and one with his two teaching assistants; structured questionnaire that were designed to understand what the 8 students, which attended the course, thought about it; video and voice record of the course.

The data were analyzed by first translating the voice and video records into transcripts. Then, they were coded and categorized and were used to identify the traits of the way he facilitates. To insure the accuracy of this study the following was done: peer evaluation; Triangulation and member check.

The results shows that, first, in each activity, prof. Hsieh customized the way of facilitating each attendee because he believed that everyone is unique, rather than one way for all. Second, the factors that influenced how prof. Hsieh facilitates are his belief in Christianity, his experience from life and profession, his anti-authoritarianism personality, his constant out of the box thinking, and his persistence on improving his method of leading.

Last, some conclusion and suggestions for further study are mentioned for facilitators of Experiential Education according to the aforementioned results and literature review.

**Key words: Experiential Education, Activity Leadership, facilitator, case study, Professor Chihmou Hsieh**

# 目錄

<b>第一章 緒論</b> .....	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究目的與問題.....	7
第三節 名詞解釋.....	8
第四節 研究範圍與限制 .....	10
<b>第二章 文獻探討</b> .....	11
第一節 體驗教育的發展與常用理論.....	11
第二節 體驗教育中引導經驗的相關文獻.....	22
<b>第三章 研究設計與實施</b> .....	57
第一節 研究方法與步驟.....	57
第二節 研究對象.....	64
第三節 研究者角色與研究倫理.....	67
第四節 研究工具.....	75
第五節 資料蒐集與分析.....	77
第六節 研究信實度.....	81
<b>第四章 研究結果與討論</b> .....	82
第一節 謝教授的引導方式量化結果.....	82
第二節 謝教授的引導方式質性探討分析.....	108
<b>第五章 結論與建議</b> .....	205
第一節 結論.....	205
第二節 建議.....	214
<b>參考文獻</b> .....	219
中文部分.....	219
英文部分.....	222

附錄.....	225
附錄一 研究同意書 .....	225
附錄二 研究參與者同意書.....	226
附錄三 個案訪談大綱 .....	227
附錄四 助教訪談大綱 .....	228
附錄五 觀察記錄表(引導分析類型定義表).....	229
附錄六 觀察記錄表(檔案資料分析表).....	231
附錄七 觀察記錄表(引導互動分析類別紀錄表).....	232
附錄八 觀察記錄表表(課堂引導法使用歸結表).....	233
附錄九 助教課程引導意見回饋問卷.....	234
附錄十 修課學員課程引導意見回饋問卷.....	236



## 表目錄

表 2-1 引導風格的八個世代階段與各世代階段說明.....	54
表 3-1 訪談資料編碼表.....	78
表 3-2 觀察資料編碼表.....	79
表 3-3 意見回饋資料編碼表.....	80
表 4-1 研究者整理謝智謀教授 103 年於台師大活動領導課程引導經驗分類分析 .....	98
表 4-2 課程引導意見回饋問卷之謝教授八代引導法運用的頻率狀態.....	101
表 4-3 課程引導意見回饋問卷之修課學員學習滿意度結果.....	102



## 圖目錄

圖 2-1 勒溫的體驗學習模式.....	17
圖 2-2 四類反思技巧連續圖.....	36
圖 2-3 Itin(1998)改編 Priest and Gass 所製之引導方式的七個世代.....	51
圖 3-1 研究步驟流程圖.....	63



# 第一章 緒論

本章分為五節，主要目的，在於描述本研究的研究動機與目的以及研究問題。五節分別論述如下：第一節以研究者在碩一上學期之親身修課經驗，說明研究動機；第二節描述研究目的及問題；第三節為名詞釋義；第四節說明研究範圍及限制。

## 第一節 研究動機

### 壹、現代領導者的困境

研究者的研究動機從對於現代領導者的困境開始萌生。過去傳統的社會，知識的資源掌握在社會特定知識階級與專業領域人士手裏。一般民眾對於專門知能資訊的接收途徑仰賴學校教育的管道、登門拜師的傳授或至特定場合接觸高級知識份子的分享指引才可獲得。因此資訊權（information power）成為一個人能領導團體之權力基礎來源之一，即當專業領域者擁有成員所必須的資訊來源，而該資訊是別的地方所無法得到的（not available anywhere else），就成為成員擁簇的團體領袖（Johnson & Johnson, 1991, p.374）。是以團體的領導人，只要握有相當流通資訊與知識的來源，就能夠擁有眾人信服的權威、統帥群眾的能力。

然而隨著近代電腦網路的發達與使用的便捷，加上社群網站的興起，資訊隨著使用者交織的社會人際網路無國界分享的流傳更為快速，在在打破傳統社會資訊知識資源掌握在少數人的壟斷性，也挑戰動搖著新一代領導人在團體間受眾人信服的領導基礎。面對這個資訊傳播爆炸的時代，團體成員可靠自身的搜尋引擎管道來完成所欲的知識資訊的獲得，大幅降低了對領導者資源指引的倚賴度；而團體的領導者—特別是身在教育訓練領域的領導者的功能，已經不再是像過去一樣側重在資訊的提供、知識的傳道、授業、解惑，來引領群眾。

另一方面，人與人之間的社會互動、溝通模式與生活型態也悄悄在電腦發

明的短短數十年時間內產生了巨大幅度的轉變；即時網路通訊的發達，取代以前的書信往來，與必須面對面溝通的訊息交流，雖帶來了很多生活上的便利，人與人之間的距離卻與日俱增，不再像以前那樣親近（紀岳錡，2012），君不見「低頭族」蔚為風潮，成為隨處可見的生活風景。知識的輕易取得與通訊的流通便捷提升了，人際間的冷漠疏離與生活節奏的緊張感卻增加了，同時人們對人我覺察、生活意義、生命認知價值的徬徨與迷惘也增加了。以身為教職人員的研究者在教育現場所見，現在的莘莘學子往往表現出自我意識高漲，卻道德意識薄弱，對公共事物不關心的態度，並有著碰到問題不思考、遭遇挫折就輕易放棄、對人我價值低落且難以通應團體生活的特質，實在令人擔憂。

因而，現代的領導者與面對團體帶領的教育工作者所遭遇的以上諸多困境，造成必須從過去提供資訊的角色要轉型成開發成員內部動力的角色，而所應具備的領導能力，勢必將要倚靠的是多元的領袖能力，來凝聚眾心、引導團體動力朝向完成目標的方向。然而除了專業知識與技能的具備、多元資訊流通管道的掌握外，更重要的能力應是催化團體成員激發內在的動力，引導對己身的內觀與生活的省思、激發成員合作互動創意的激盪、獨立思考與批判的能力、以及尋找資源與問題解決的能力。

## 貳、體驗教育突破現代領導者的困境

體驗教育在國內是新興的領域，體驗學習主要是透過參與精心設計的體驗活動，並且在活動過程中可以產生具體有用的經驗，加以引導反思產生學習效果（溫景財，2012）。前亞洲體驗教育學會理事長謝智謀教授曾如此定義體驗教育：「一群真實的人，透過一些真實的活動，彼此真實的互動，產生真實的影響與改變。」體驗教育呈現出人的真實，讓人可以真正彼此面對，然後接納、信任、合作、溝通、領導、決策、學習、產生改變（鄭秀琴，2012）。體驗教育在台灣已漸成另一種學習方式，其基本原理乃源自於杜威的「做中學」（Learning by Doing）觀念，以身、心、靈直接具體的經驗，達到真正的學習成效（謝智謀、王怡婷，2003）。而國內體驗式學習與探索教育的推手，台灣

外展教育發展基金會（Outward Bound Taiwan）執行長廖炳煌在其《探索教育課程目標與內容之研究》的研究結果中指出，國內體驗教育課程目標包含：表達與溝通、傾聽、自我察覺、品格發展、破除人際藩籬、同理心、情緒掌握、衝突管理、解決問題的技巧、建構解決問題的共同模式、個人決策、團隊決策、領導、互助與合作、信任建立、群我意識建構、潛能開發、建立個人的願景及使命、尊重大自然（廖炳煌，2008）。由此可見體驗學習的教育本質正是符合現今人們之迫切需要發展之能力，而體驗教育引導者是開發成員內部動力的角色，更是符合現代領導者所需具備能力，因如何催化學員在體驗教育裡的學習成效端賴領導人所具備的成熟領導力與專業能力。

「體驗學習的學習模式，很難單從透過體驗來學習，除非由體驗中擷取符合自己方向、目標、理想、志向和期望的意義，始能在這樣的過程中產生新的觀點與意義，並與其他相關經驗連結，透過個人思考、歸類、分析的過程，再賦予新意見，才能整合成個人處世的經驗法則。但國內推展體驗教育活動缺乏基礎理論的支持，因此具體活動的經驗無法衍生出新意義與新概念，使得活動通常只流於單純的活動或樂趣與體驗而已。相關研究指出，不同的帶領者在學習效果上，會造成明顯的差異，由此可見帶領者的專業能力是非常重要的」（謝智謀、王怡婷，2003，體驗教育帶領反思指導手冊之頁五譯者序文）。因此，研究體驗教育活動領導者如何帶領成員、凝聚向心力與達成上述能力之方式精髓有其必要性。

現今國內研究探索教育之方向，以直接測量參加者反應的研究居多，其中有關體驗教育研究的碩博士論文中，是以參加者效益為主（廖炳煌，2008）。在體驗教育中，活動帶領者是整個體驗體驗學習活動的靈魂人物，身繫活動成敗之重責大任，然而關於領導者最需具備那些技能和特質，才能將探索教育效果與精神發揮到極致，在國內則較少有投入研究者（楊慶欣，2003）。而對於此相關議題的質性深入研究，則更少有研究者投入。在體驗教育在國內發展的脈絡與在學術的研究現況背景之下，對於體驗教育領導者帶領團體進行活動與反思的研究缺乏，引起了欲施行體驗教育課程於任教校園的筆者的注意。

## 參、深入探討體驗教育領域專家領導者引導經驗的重要

台灣體驗教育先驅者，前亞洲體驗教育學會理事長謝智謀教授，於民國 101 學年度第二學期（西元 2013 年 2 月）由國立體育大學來到國立台灣師範大學任教，研究者於 102 學年度第一學期（西元 2013 年 8 月）正式進入台師大公領所日間部攻讀碩士，並於當學期選修了學長姐口中的「小謀老師」所開設的碩博士合開三學分的「活動領導研究」課程，從謝智謀教授親自帶領全體修課同學進行平面遊戲活動與反思的過程中，接觸到了「體驗教育」與「引導反思」，震撼於一個學期下來體驗教育所帶來全班修課同學以及自己自身的改變。又於學期末課堂當中的小組帶領活動中擔任引導員，在實際帶領團體平面活動與進行反思時深感到引導員在從事體驗教育操作上面臨的困難，加上從謝教授於各組活動帶領過後的檢討中發現原來體驗教育所進行平面遊戲與反思的過程中須注意的細節與細節背後的引導學問，遠大於肉眼所見行動的呈現，這引起身為國小教師的研究者的興趣。

研究者以自己過去連續兩年分別接手兩屆直升國小四年級班級的經驗，歸納自身最後得以順利整頓班風、將學生從秩序混亂到有紀律的原因，出於每遇各種學生狀況時，自己會帶領學生許多引導思考的問話，同時也會設計系列課程，比如一些體驗的活動、閱讀一些繪本或觀看一些有意義的影片等，然後全班一起討論分享，而漸漸建立全班的一個共識。當時雖未實際接觸「體驗教育」的活動與理論，卻在不知不覺中使用了相關的技能並使學生問題獲得一些改善，而來到公領所就讀才知道自己過去這種初步引導學生思考與分享的技巧叫做「引導反思（facilitate）」，儘管當時引導學生進行省思的做法很青澀。經由修習所上的「活動領導研究」課程，見到謝智謀老師在帶引領時可以有很多種作法，並親自體驗到好的引領反思可以引導整個團體中的個人進行深層的思考，

並且促使眾人在思考、分享、聆聽與接納的過程中提升團體的向心力與信任。故研究者相信若引導員或教師能夠於活動後善用引領反思的一些共同準則，那麼必能提升團體的向心力及班級經營、甚或學習成效，藉由活動的領導過程與事後的反思引導學員反芻自身經驗，也將開啟更多學員或學生的獨立思考、使更多人受惠。

然而，在研究者歷經接連接觸到不同人的反思引導，受過不同風格的引導員帶領過後，發現有些引導員可以從平面遊戲活動領導中自然而然將人引導進入深層的反思，令團體整個相處下來更會發想、更會分享，並且透過反思的過程團體變得更加緊密；然而也有些引導員的帶領反思過程卻無法引發團體進入反思並引起分享，淪為引導員單方面的指示發言，且要切換活動進入反思的過程也令人感到不甚流暢的突兀，而團體也較為鬆散。加上研究者親身帶領體驗教育營隊以及於張淇老師 102 學年度第二學期擔任國立台灣師範大學體育學系大四所開設之「戶外活動與體驗教育」課程擔任體驗教育平面遊戲活動引導員，帶領修課的體育系大學生體驗經驗式學習活動與反思，在活動過程的引導操作與學員的反應中，更加深感引導員活動領導功力的重要，和引導反思的深淺以及團體動力的回饋之間的關係，並更加好奇於同樣都是帶領反思，謝智謀教授究竟是如何引領團體成員進行反思？要注意些甚麼？如何引導操作才能使學員進入深層的反思？需要具備的能力是甚麼？然而關於經驗教育的研究，多是研究參與體驗式學習對成員的改變，卻很少關於體驗教育領導人的帶領研究。而且體驗教育在台灣的學校推動實施與發展，並不若企業或不同領域的應用研究成果那麼廣泛和深入（鄭秀琴，2012）。身為一個領受過體驗教育的引導反思之美的學員、一個立志要將體驗式學習與反思帶入未來班級創造改變的行動教師，研究者在追求如何領團進入深層引導反思境界之美的過程中，深感整理出一套專家引導員的引導方式的重要，而尋找一位優秀的體驗教育領導者，深

入觀察其如何具有有效團體凝聚力的領導方式更是勢在必行。謝智謀教授是國內將經驗教育引進台灣的國內經驗教育先驅者，研究其親身示範影響團體的引導反思經驗，相信對於從事推廣與施行經驗教育的第一線引導員，有一定指標上的貢獻。



## 第二節 研究目的與問題

### 壹、研究目的

綜合上述研究動機，本研究以國內經驗教育先驅者、知名冒險治療專家、前亞洲體驗教育學會理事長、華人磐石領袖協會理事長，目前於國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系任教，並開設碩博士共同三學分的「活動領導研究」課程，培訓體驗教育助理引導員的謝智謀博士為對象，研究探討其親身示範影響團體的引導經驗，作為欲從事推廣與施行體驗教育的第一線引導員的參考，是本研究的目的。

### 貳、研究問題

依據上述研究目的，本研究以個案研究為研究方法，以台灣體驗教育的標竿人物謝智謀教授為個案，對其引導經驗做深入觀察，希望可以藉此回答下述的兩個探討問題：

- 一、個案在 103 年活動領導研究課堂中如何引導學員處理經驗進行反思？
- 二、影響個案處理引導經驗方式的原因為何？

上述第一個問題，在於探討了解個案謝智謀教授於帶領引導經驗上所扮演的角色與做法，以及其於帶領引導經驗時所遭遇的困境為何與如何處理。第二個問題則在了解個案謝智謀教授帶領引導經驗的行為原因與信念，以及該學期被其所帶領的修課學員對於課程的滿意度是如何。

### 第三節名詞解釋

#### 壹、 體驗教育/經驗教育 (Experiential Education)

體驗教育 (Experiential Education)，又譯作經驗教育，泛指所有需透過體驗式活動而得的學習的總稱。在國外凡需實際演奏的音樂教育、動手製作的美術教育、身體力行操作的體育課程……都可稱作 Experiential Education (郭托有、廖淑惠、施慧怡，2009)。體驗教育其學習方式之基本原理源自於二十世紀的哲學家杜威 (John Dewey) 提倡的實驗主義經驗觀的主張，故經驗教育為一種提供學生真實的經驗，經由真實的體驗，使個體與之原有的舊經驗發生不斷重組、重建交互作用內化後，透過反思，產生新的認知建構知識、獲得技能和提升自我價值的教育歷程。

本研究所指的體驗教育是謝智謀教授在 103 學年度於師大公領所開設的「活動領導研究」課堂上所運用的體驗式教學活動。

#### 貳、 引導反思 (facilitate)

體驗教育方案有兩個主要的構成要素，其一是體驗活動本身，二是自我反饋，自我反饋換句話說，就是經驗後的思考整理過程，即反思 (Simpson, Miller & Buzz, 2006)。Luckner & Nadler (1997) 定義反思為，「反思是一個經過組織的活動，能夠使人們處理經驗，以計畫、反思、敘說、分析等方式，與自身的經驗作連結」。Simpson et al. (2006) 歸納各學者對反思的定義，指出反思的定義一個重點，就是「反思的過程，是由引導員決定要不要給予機會讓學員反思的」，同時並引述 Joplin (1981) 所言：「反思是確認一個活動中的經驗處理部分，不會變成未提問、不了解、未統整、未組織的過程」，進而定義出引導反思即活動引導員帶領學員歷經「一項有計畫的活動，來賦予活動中行為的意義」(Simpson et al., 2006)。引導反思能協助學習者將體驗的訊息分類和整理，把訊息轉化成為有意義的概念，在學習者的心中固著並內化 (吳兆田，2012)。

綜上可知，體驗教育透過引導，使學習者透過反思得以將體驗活動連結至日常生活經驗，並使個體對經驗產生認知上的意義及重組，進而達到將經驗處理所得的新意義概念在學習者心中內化的教育的功效。

本研究裡所提到的「引導」，係指謝智謀教授在103學年度於師大公領所開設「活動領導研究」的課堂上，帶領修課學員在開始體驗活動的過程前、後，或體驗活動進行的過程中，引導學員進行處理經驗並賦予意義的過程。



## 第四節 研究範圍與限制

### 壹、 研究範圍

本研究之研究範圍為103學年度第一學期謝智謀教授於臺師大公領所開設之每周一次、一次3小時的「活動領導研究」之整學期課程。研究者參與課堂觀察時間從2014年9月15日第一堂課為始，至2014年12月29日的最後一堂課為止，共計16周課。本研究觀察分析範圍為該16周課程當中前半部分謝教授所親自示範帶領引導經驗的課程。研究分析參與課堂觀察時間從2014年9月15日第一周課程為始，至2014年11月3日的第八周課程為止，共計8周課程。

### 貳、 研究限制

本研究的研究限制，一為因研究對象僅限於個案謝智謀教授於103學年度第一學期在臺師大公領所碩博班合開之「活動領導研究」課程的領導歷程和引導反思方式，及該學期修習「活動領導研究」課程的全體修課學生所構成的團體歷經一學期的團體變化，且該團體成員是依其主動意願修該課的、大部分是國立大學進修（或已從事）教育領域的研究生，自然較有配合引導員引導的高意願、高動機與反思行為能力，故該團體成員之認知與行為特性可能與其他不同性質之團體迥然不同，故本研究結果的一般化推論的能力（*generalization*）有限，研究結果無法複製至其他的引導員及團體；二為受測者對於回饋問卷字面意義主觀解讀界定上之模糊性，如對於有關個人感受之內在個人經驗敘述因個人認知理解字面界定的程度不同，加上回饋問卷是在課程結束之後才進行施測，可能因為受測者對於課程經驗之個人記憶與作答時之專注程度不同，而會在這之間產生模糊性，造成些許誤差。

## 第二章 文獻探討

本研究的文獻探討分成三節共三面向：第一節、探討體驗教育的發展與常用的理論；第二節、探討引導經驗的相關文獻；第三節、探討體驗教育引導員的角色定義。

### 第一節 體驗教育的發展與常用理論

本章節分兩個部分，先就體驗教育的源起及脈絡發展作簡述探討，再介紹體驗教育的常用理論。

#### 壹、體驗教育的發展

體驗教育 (Experiential Education)，又譯作經驗教育，泛指所有需透過體驗式活動而得的學習的總稱。讓學習者歷經一個或一系列經過設計好的活動，並在體驗式活動的開始前、活動進行過程中或體驗活動的結束後經由引導員的引導，讓學習者透過體驗活動裡發生的事情引發反思然後產生學習，進而將反思後的改變運用在其日常生活中；這裡的體驗活動可以是遊戲、藝術、或者各式戶外活動等，這種凡需實際演奏的音樂教育、動手製作的美術教育、身體力行操作的體育課程或實際參與的活動，並經由反思而產生的學習，都可稱作 Experiential Education (郭托有、廖淑惠、施慧怡，2009)。此為廣義的體驗教育。

在台灣提到體驗教育這類型的教育模式，一般都偏重「攜帶式教具」、「繩索場地」以及「戶外活動」三種活動模式，此為屬於對體驗教育比較狹隘的定義，這類型課程在國外一般稱為「Adventure Education, AE」(郭托有、廖淑惠、施慧怡，2009)，也就是國內所稱的「探索教育」或「冒險教育」。「Adventure」在英文為「冒險」的意涵，但由於「冒險」二字字面予人容易遭受危險的觀感程度太過強烈，故台灣師大教授李義男先生於1984年左右欲在台灣推動相關的課程時，因考慮到當時的台灣社會及教育環境接受度，故譯作字面意涵較溫和中性的「探索教育」(李義男，2003)。使用「探索」一詞是取AE課程裡面以反

思精神為主的概念來定義；至今，師範體系及國教系統都以「探索教育」稱呼此類課程（郭托有、廖淑惠、施慧怡，2009）。因師大體系稱AE為「探索教育」的關係，AE在臺灣學校教育體系中通常也稱作探索教育，且多半是指AE三種活動類型當中最易在學校課程裡實施的一般攜帶式教具的活動模式為主；但是AE中以溯溪、登山、定向活動……等戶外活動或高低空的繩索場地來進行的課程，因為存在著冒險的元素在裡面，所以大多會依循1998年時任台灣體育大學教授謝智謀先生所引進推廣的系統，維持「Adventure」原有字面上的意思以及戶外冒險的概念，以「冒險教育」稱之（郭托有、廖淑惠、施慧怡，2009；研究者日誌，2014），但無論是譯成「探索教育」還是「冒險教育」，皆指國外所稱的「Adventure Education」。

謝智謀、王貞懿、莊欣瑋（2010）指出，冒險教育（Adventure Education, AE）之歷史背景從西元 1907 年英國勳爵貝登堡（Robert Stephenson Smyth Baden-Powell）創立童子軍運動及 1941 年猶太裔德國教育學者柯漢（Kurt Hahn）創立了戶外冒險學校（Outward Bound School, OBS）起，以兩位作為開創先鋒，冒險教育漸漸在世界各地開始嶄露頭角、受到推廣與重視。

童軍運動的創始人貝登堡於西元 1870 年 12 歲時進入位於森林中的查特侯斯學院就讀，因而愛上大自然環境與野外活動，加上其常和在海軍部工作的長兄華靈頓進行海上活動，學習到豐富航海知識和技術，這些在戶外自然中學到的知識技能，促成貝登堡在西元 1907 年為著實際了解自己的著作理論而進行一項歷史性的實驗露營——在英國南部的白浪島舉辦露營冒險體驗活動訓練，教導所徵集的 20 多位年齡在 11 至 16 歲左右、不同社會背景的兒童與青少年以小組方式學習露營、結繩、急救、游泳狩獵、先鋒工程、野炊和傳訊等知識技能，結果獲得空前的成功，支持了貝登堡利用在大自然學習的生活及知識技能，能教化社會行為不良青少年的教育理念。貝登堡把該次野外露營訓練的經驗作為藍圖編寫成《童子警探》（Scouting for Boys）一書並出版，使童軍運動大展至全

英國及世界各地（譚文憲，1997）。此為戶外冒險在英國的萌芽之始。

就在貝登堡創童子軍運動，使戶外冒險開始在英國萌芽之後，猶太裔德國教育學者柯漢 Kurt Hahn 博士的教育思想則影響了後來的歐、美、日等國所實施的冒險性活動。1920 年代柯漢擔任德國南方 Salem 學校校長時，發現學生在社交活動及個人需求上不被受重視，並且學生普遍存在健康狀況不佳、缺乏自信心、進取心以及冒險性不足、記憶力與創造力衰退、技能與努力不夠，缺少修養或自律能力、對他人不夠體諒及不夠信任等問題（Richards, 1990；Schoel, Prouty & Radcliffe, 1988，引自洪煌佳，2002）。柯漢深感制式的學校教育課程過於著重單向的智能發展，無法提供學生完整全面的成長機會（Schoel, Prouty & Radcliffe, 1988，引自洪煌佳，2002），於是在 1941 年，科漢創立了外展教育學校（Outward Bound School, OBS），其教育哲學源自希臘哲人柏拉圖的教育理念，著重在啟發學習、鼓勵嘗試、培養正義（洪煌佳，2002）；也傳承了杜威（John Dewey）的「做中學」概念，及重視經驗主義和自然主義的方法，透過挑戰體能與心靈的活動，發展學生的內在潛能，進而建立學生的自信和正向的意象（Sale, 1992，引自謝智謀、王貞懿、莊欣瑋，2010）。而經學界的相關研究發現，外展教育（Outward Bound, OB）系統是探索教育（Adventure Education, AE）的起源與主軸（蔡居澤，民 2004）。

蔡居澤、廖炳煌（民 2001）認為探索教育活動是：「強調戶外體驗學習，並以體驗學習與情境塑造為特色的系列性團體活動，這些活動旨在透過團體歷程，發現個別差異，促進相互學習，並加深人我互信，促進團體發展。」（引自廖炳煌，2008）冒險教育活動著重於「戶外」的學習體驗，內容依冒險性質強度可分三大群：第一群為高冒險性活動，如：登山、攀岩、泛舟、野外求生、獨自露營等活動，此類型活動多為美、日等外展教育學校（Outward Bound School, OBS）採用。第二群為中冒險性活動，如高、低空繩索課程（High rope courses and

Low rope courses )，此類型活動多為美國主題式冒險訓練計畫((Project Adventure, PA)與許多體驗學習課程所採用，目前國內也有相關教育場地架設低空與高空繩索。第三群為低冒險性活動，如平面遊戲等，常依團體歷程分為認識、溝通、合作、解決問題、信任等活動，因為容易實施，較不受場地限制，是目前國內實施探索教育活動較常見的活動類型（廖炳煌，2008）。當中廖炳煌先生所指之第三群低冒險性活動的「平面遊戲」，即屬於上述之易於在學校課程中使用的一般「攜帶式教具」的活動模式。這類低冒險性體驗活動模式通常會搭配學習的主題安排在課程當中，被廣泛應用在各種課程類型及教學裡面，因使用簡易型可攜帶式教具進行活動，或者甚至不需任何的輔助工具便可以帶領團體進行活動體驗，故得此名（郭託有、廖淑惠、施慧怡，2009）。

本研究中，謝智謀教授在「活動領導研究」課堂上所運用來帶領學生進行引導反思經驗的體驗教育活動，主要以低冒險性活動的平面遊戲為創造共有經驗的主要媒介。

## 貳、體驗教育的常用理論

「根據美國 Association of Experiential Education（1995）的定義，體驗學習是「做中學」的學習，是個體透過直接體驗來建構知識、習得技能和強化價值的過程。學員參與某一項活動，事後以批判的角度分析該活動經驗，從中獲取有用的洞見或概念，進而透過認知和行為上的改變將結果加以內化，這就是體驗學習」（吳兆田，2012，頁 30）。

杜威、勒溫和皮亞傑的理論為體驗教育學習理論奠定了主調基礎（Kolb, 1984；王燦明、朱水萍譯，2008），以下分別論述之。

### 一、杜威（John Dewey）

體驗教育其學習方式之基本原理源自於二十世紀一身跨哲學、心理學、教

育學三大領域的傑出學者杜威（張春興，1996）提倡的實驗主義經驗觀的主張，認為經驗就是人類發揮「調適」功能，求得個人生存和延續種族生命所經歷的一切，而知識則是一種經驗持續不斷的重組、重建與改造的歷程。經驗教育即是經由真實的體驗，使個體發生「調適」功能與個體原有的舊經驗發生交互作用內化後產生新的認知（張春興，1996）。

杜威在其主張中提到，能夠在教育與個人經驗之間建立「有機連結」的經驗才是有價值的經驗，因此對經驗提出兩個原則：

### （一）連續性/繼續性原則（continuity）：

指兩個經驗先後的關聯性；強調經驗間的連接與統整，每一種經驗都由過去的經驗中吸納某些部份，同時以某種方式來改變未來經驗的性質，故當前經驗必須慎選，經驗之間必須相互連結，才能控制未來經驗的發展（林秀珍，2006）。

### （二）交互作用/互動性原則（interaction）：

指兩個不同主體經驗，彼此所交相形成的影響。杜威重視人與社會環境之間的交互作用，經驗的互動性原則強調兼重學生內在需求與外在環境條件的相互影響，所以教材要同時注重個人的需求與社會價值，如果教材不能對應學生的能力和需要，就不具有教育的意義（林秀珍，2006）。其中也杜威對學習提出了兩點主張：

#### 1. 做中學：

學生的學習取決於他自己做了什麼，學到了什麼，不僅指包含肢體感官的活動與實際操作，更重要的是行動與思考，其中思考是連結實作與學習的必要媒介，缺少主動的反省思考，則實作只是勞動，不具有啟發智慧的教育意義（林秀珍，1999）。杜威的做中學學習原則在實作中強調結合反省思考的運用（吳木崑，2009），強調起而行、做而省，意即透過參與實踐中之反思及分享來學習（王全興，2006）。

## 2. 教育即生活：

杜威說：「教育是生活的過程，而非未來生活的預備。」其對知識的定義為「一種經驗不斷的重組、重建與改造的歷程」(吳木崑, 2009; 引自Dewey, 1944: 50)，強調學校教育不等於教育，教育應該生活化—包括家庭、學校、社會等全面的生活內涵，因此學校教育的主要任務是使學生適應並改造現在的生活(陳嘉陽, 2010)，教育應以學生為中心、從學生的生活經驗出發，讓學校教育和學生的實際生活經驗作結合(吳木崑, 2009)。

綜合以上幾點，以杜威教育哲學觀點為基礎的體驗教育為一種提供個體真實的經驗，經由真實的體驗，使個體發生「調適」功能，與之原有的舊經驗發生不斷重組、重建交互作用內化後，透過反思，產生新的認知建構知識、獲得技能和提升自我價值的教育歷程。

## 二、勒溫 (Lewin)

勒溫 (Lewin) 的行動研究與實驗室訓練模式 (The Lewinian Model of Action Research and Laboratory Training) 運用了行動研究與實驗室訓練方法研究發現，通過一個完整的實驗過程—以學習者當下的具體經驗 (concrete experience) 為始，蒐集、觀察學習者的體驗行動，接著對這些觀察加以分析，再將整合而成的結論反饋給學習者，作為他們的下一次實踐應用時修正行為的參考，以選擇新的體驗—將有效地促進學員的學習、變化與成長 (Kolb, 1984; 王燦明、朱水萍譯, 2008)。

在勒溫的行動研究 (Action Research) 以及實驗法 (Laboratory Method) 的理論中，勒溫認為有效的學習與改變必須經過整合的過程才能達成，當中包含四個循環步驟：

- (一) 處理此時此刻的當下具體經驗 (here-and-now)；
- (二) 經驗後的觀察與反思；
- (三) 歸納整合形成概念與結論；
- (四) 再反饋 (Feedback) 給當事人做為下一次實際行動或決策的依據

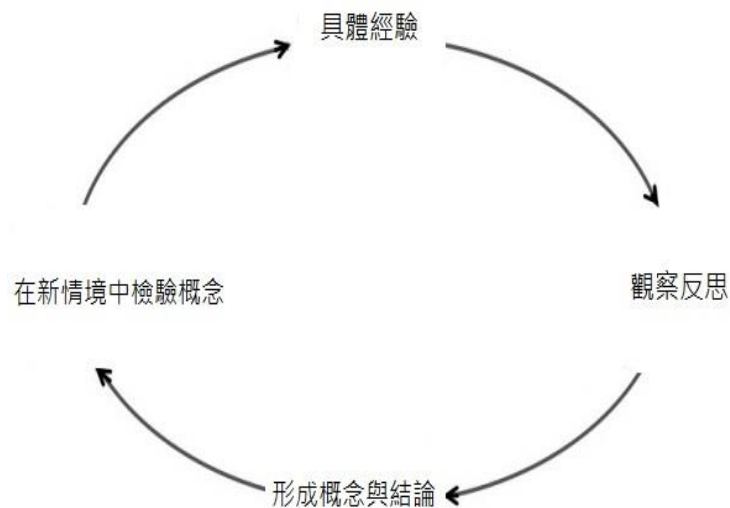


圖2-1 勒溫的體驗學習模式 (Kolb, 1984)

在這個循環中，「當下的具體體驗」是「觀察與反思」(observations and reflections) 的基礎，在體驗中所觀察到的行為進行理解與反思，整合成一個新「理論」中，形成所謂個體的抽象「概念與結論」(abstract concepts and generalizations)，而假定的概念或結論會為學員邁入下一次新體驗時提供了行動的參考方針 (Kolb, 1984；王燦明、朱水萍譯，2008)。

Kolb整理了勒溫的理論，指出勒溫的學習模式理論著重在兩個要點：

第一，強調「此時此刻」(here-and-now) 的當下具體體驗重要性，提供學員實踐與評估自己觀點的真實情境，幫助學員覺察、反省與檢討。

第二，勒溫的理論強調「反饋機制」(Feedback Peocess)。勒溫以電子工程學中的反饋機制概念，來說明經由目標導向的任務及行動後的結果之間所產生的反饋循環，將帶給個人或團體、組織的發展適應能力更好的機會，以解決問題。(吳兆田，2012)。

Kolb於其著作中則深刻解釋上述的兩要點，其一，勒溫認為在學習過程中，個體的當下具體體驗 (here-and-now concrete experience) 是其學習、生命及性格的核心。在處在當下的具體經驗中，個體的主觀意義能夠形成抽象概念，同

時也提供了個體直接參與有關其概念與檢驗結論的體驗，並創造出正確的觀念。亦即，人們可以從「具體面」及「抽象面」來感受當下所歷經的體驗，因此勒溫非常強調即時的具體體驗可以檢驗抽象概念。其二，勒溫借用電子工程領域中的「反饋概念」—依照發生的有效信息以評價其與預期目標的偏差，來描述社會學習和問題解決的過程。這種持續以訊息反饋為目標來導向行為的過程，為學習結果的評價提供了依據。勒溫及其研究者們認為，許多個體和團體的學習之所以無效，最終原因可歸於缺乏充分的「反饋過程」。這種無效學習出於觀察與行為之間的不平衡，因而可能導致兩種傾向：不是因為過於注重在決策與行為之間的訊息搜集，就是落入了訊息資料的分析困境。勒溫的行動研究( Action Research) 以及實驗法( Laboratory Method) 的目的，就是要整合這兩種「蒐集」與「分析」的傾向，以實現有效之目標導向的學習過程( Kolb, 1984；王燦明、朱水萍譯，2008)。

### 三、皮亞傑 (Jean Piaget)

瑞士心理學家皮亞傑是發生知識論的創始者，他以質性研究的方式在自然情境下連續細膩觀察自己三個孩子的心智成長而分析創構出的《認知發展論》( cognitive-developmental theory)，被世界公認為20世紀發展心理學上最權威的理論。其理論要義使世人理解人獲取知識的內在認知心理歷程的變化。皮亞傑提出「基模」( schema, scheme) 為個體用以了解周圍世界的認知結構最基本架構。個體運用其既有基模處理所面對的問題，若新事物與既有基模吻合，個體就能將其吸收、納入既有基模之內，則此一新事物就「同化」在個體既有的基模之內，成為他知識的一部分。若既有基模無法直接同化新事物時，個體就會進行「調適」—將其既有基模主動修改或擴增，以能容納新的知識經驗，從而達到目的的心理歷程。基模能「同化」環境中的新知識經驗時，個體會感到心理上的平衡；相反的，若個體無法順利同化新知識經驗時，則會感到失衡，此心理失衡會產生驅力，促使個體進行調適，改變既有基模組織以吸納新的知識，使心理狀態達成新平衡。同化與調適，這兩種個體的認知結構因環境限制而主動改變，達成個體平衡的心理歷程是為「適應」；經由同化與調適兩種互補的適

應歷程，個體的知識及智力因而與環境中事物之互動而增加、隨擴大的生活經驗而成長（張春興，1996）。簡言之，皮亞傑的理論描述了智力是在個體與環境的互動經驗中產生的，即智力是個體與環境相互作用的產物（Kolb, 1984；王燦明、朱水萍譯，2008）。

體驗教育運用了皮亞傑的理論，藉由提供個體真實的新經驗，創造出個體認知心理上的失衡及欲完成適應的驅力需求。為求達到認知平衡的狀態，使個體發生「調適」功能、更新原有既定基模、改變原本的認知，以發展出新的行為，進而達到教育的功效。

另外，皮亞傑的理論，將兒童的認知發展從出生到青少年的成長階段，按各階段個體的基模功能特徵之不同，分成了四個年齡期並以該階段基模的特徵命名，以表示各時期的基模功能：其認知發展期的四個階段分別為：

- （一）感覺動作期（sensorimotor stage）；
- （二）前運思期（preoperational stage）；
- （三）具體運思期（concrete operational stage）；
- （四）形式運思期（formal operational stage）（張春興，1996）。

雖然皮亞傑的認知發展階段在兒童發展至青少年階段就終止了，但許多研究者認為這種具有明確規律性的認知發展過程可以擴展至成人期。Kolb(1984)指出，由於對關於認知發展階段的認識，加上後繼研究者們對皮亞傑最初實驗理論的修正，使人們得以將任何領域的知識設計成適合教導給各年齡層或各認知發展階段學習者學習的課程，這促使了課程教學領域開始運用認知發展階段理論，將課程中的抽象符號轉變以具體實物來表徵，讓學習者加以操作和實驗，從而發現其中的知識原理的一對學習者進行以經驗為基礎的教育設計之課程改革。這種建立在經驗基礎上的學習改變了傳統教育過程的兩個面向：第一，改變了課程的內容，提供了教育者新的教學方法；第二，改變了學生學習過程，以及學生學習課程的學習方式。當在適當的情境中帶入經驗課程時，學習是具體的、個性化的和自我導向的，且學習到的不僅是內容，也學到了發現知識的

過程。因此Kolb認為雖然皮亞傑傳統的認知發展理論對於成人學習的影響較為間接，但強調事實上在兒童認知發展過程的研究中，不能忽視的是皮亞傑已找到了理解人類知識本質的答案（Kolb, 1984；王燦明、朱水萍譯，2008）。

Kolb（1984）整理了杜威、勒溫以及皮亞傑的理論，針對他們理論中對學習的共通處概括出六個構成體驗學習的特徵：一、強調學習是一種「歷程」，而非只重視結果（Learning is best conceived as a process, not in terms of outcomes）；二、學習是以經驗為基礎的連續過程（Learning is a continuous process grounded by experience）；三、學習是一個不斷「透過辯證取得協調」的過程（The process of learning requires the resolution of conflicts between dialectically opposed modes of adaption to world）；四、學習是一種對世界適應的「全面性歷程」。如探索研究、創造力、決策、問題解決、學習（Learning is an holistic process of adaption to the world, like inquiry /research, creativity, decision-making, problem-solving, learning）；五、學習包含對人與環境的互動交流（Learning involves transaction between the person and the environment）；六、學習是一種知識的創立過程（Learning is the process of creation of knowledge）（Kolb, 1984；王燦明、朱水萍譯，2008；吳兆田，2012）。Kolb 並進一步總結出體驗學習的定義為「學習是體驗的轉換與創造知識的過程」，此定義強調體驗教育中學習過程的三個重要層面，第一，強調適應與學習的過程，而不是內容或結果；第二，知識是一個轉換的、連續不斷重複創造與再創造的過程，而非直接獲得或傳遞的獨立過程；第三，學習轉換的體驗，包含主觀和客觀兩種型態的體驗（Kolb, 1984；王燦明、朱水萍譯，2008）。

#### 四、小結

綜觀上述文獻探討可以發現，體驗教育即是經由真實的體驗，使個體發生「調適」功能與個體原有的舊經驗發生交互作用內化後產生新的認知，而這樣的過程需經由「做中學」、在經驗中歷經「心理失衡」以達學員開啟「調適」的作用進而產生改變認知與創發新行為的功能，並經由人與經驗交流互動間之過程和結果來回反思的「反饋機制」達到不斷修正以最終成為學員真正學習深

化、內化的效果。這與本研究中觀察身為體驗教育引導員的謝教授何以在課程中需透過體驗活動設計的媒介，帶領、引導學員們對於所歷經的活動去進行沉澱與思考，並注重自身引導時對學員在當下經驗中的行為做觀察與分析的整體反饋，導學員反思從如何將活動體驗的問題解決，至看見體驗中的「自己」，以催化學員往後採取新認知與新行動的體驗學習方式，提供了立基的論據。



## 第二節 體驗教育中引導經驗的相關文獻

### 壹、引導反思的概念與引導的功能

#### 一、引導反思的概念

Simpson, Miller & Buzz (2006) 在其著作《The processing pinnacle》(書名在國內譯為《反思之峰》)指出，體驗教育方案有兩個主要的構成要素，其一是體驗活動本身，二是自我反饋，自我反饋換句話說，就是經驗後的思考整理過程，即「反思」。Luckner & Nadler (1997) 定義反思為，「反思是一個經過組織的活動，能夠使人們處理經驗，以計畫、反思、敘說、分析等方式，與自身的經驗作連結。」Sugerman, Doherty, Garvey & Gass (2000) 也提出相似的論點，認為「反思是一種認知的活動，好讓人們能夠重新檢視自己的經驗，不只是簡單的回想，而是更深刻地去思考經驗，進而能夠評估其對自己產生的意義。」(引自Simpson, Miller & Buzz, 2006)。而杜威(1916)在《民主與教育》的著作中則表達了他的觀點，認為反思是「一種有意圖的心力付出，發覺我們所做的事和導致的結果之間所存在的具體關係，將兩者結合」(引自Clifford E. Knapp著，謝智謀、王怡婷譯，2003)。Simpson et al. (2006) 歸納各學者對反思的定義，指出反思的定義一個重點，就是「反思的過程，是由引導員決定要不要給予機會讓學員反思的」，同時並引述 Joplin (1981) 所言：「反思是確認一個活動中的經驗處理部分，不會變成未提問、不了解、未統整、未組織的過程」，進而定義出引導反思即活動引導員帶領學員歷經「一項有計畫的活動，來賦予活動中行為的意義」(Simpson et al., 2006)。引導反思能協助學習者將體驗的訊息分類和整理，把訊息轉化成為有意義的概念，在學習者的心中固著並內化(吳兆田，2012)。吳兆田(2012)在其著作《引導反思的第一本書》中的自序裡指出，「Processing」在英文世界裡也有「Exploring」、「Reflecting」、「Reviewing」、「Debriefing」、「Analyzing」或「Generalizing」的意思。

綜合上述可知，體驗教育透過引導，使學習者透過反思得以將體驗活動連結至日常生活經驗，並使個體對經驗產生認知上的意義及重組，進而達到將經驗處理所得的新意義概念在學習者心中內化的教育的功效。反之，沒有經過反

思所意義再重組架構的活動經驗，就將只是停留在經驗本身而已。

## 二、引導的功能

Simpson, Miller & Buzz (2006) 認為，體驗教育裡的引導反思是為了要確認課程的參與者是否已經清楚這個活動的意義，有些課程能讓百分之八十(大多數)的學員了解課程的意義，反思則幫助剩下百分之二十的學員領會課程的意義。而某些課程的體驗活動寓意深遠，讓所有的參與者必須透過引導反思，來意識到活動帶給他們的隱喻。因此，引導學員進入反思照亮了不明確的學習點。

Hammel, H. (1986) 認為引導反思主要的價值功能有以下十一點：

- 一、 確認所有學員都了解課程中學習點，是由那些經驗元素所組成。
- 二、 讓學員知道反思的重要性，並教他們如何反思。
- 三、 允許學員分享他們的感受，不論是積極的或是消極的情緒。
- 四、 協助學員澄清他們的想法，並把這些思想轉化成語言或文字。
- 五、 分析活動，將活動本身拆解成數個部分，好協助學習者容易了解在活動過程中發生了甚麼事情？又做了哪些事？
- 六、 整合活動，將活動中發生的事情，準確地放進情境當中，換言之，將拆解活動後的分析再組合起來。
- 七、 讓活動中的體驗能夠延續，很明顯的有些經驗很戲劇化可以深植人心，但有些經驗需要透過引導對體驗進行反思，才能幫助記憶。
- 八、 轉化課程中的經驗，與實際的日常生活做連結。
- 九、 引導反思可以幫助參與者去評估，這個活動體驗是否達到學習目標。
- 十、 強調活動中經驗的價值，並鼓勵參與者將體驗教育的思維運用在他們的日常生活。
- 十一、 引導反思是為了幫學員對體驗活動做總結。

## 貳、引導相關理論-維高斯基(Vygotsky)的社會文化認知論

體驗教育係指一個人透過直接的體驗而建構知識、獲得技能和提升自我價值的歷程。所謂的「體驗 (Experience)」一詞源自拉丁文「Experientia」，意旨「經歷 (to go through)」;根據中古時代英文及法文的由來，則蘊含「實驗 (Experiment)」之意，用現代語言表達，則是「體驗一項實驗」的意思。由此我們與環境的接觸都可稱為是一項實驗，因為我們始終無法肯定的知道或精確的預測我們採取的行動會有甚麼結果，所以我們若想從「實驗」中獲得甚麼，得端視我們對實驗因子了解的多寡而定(謝智謀、王貞懿、莊欣瑋，2010)。然而在我們的生活中，有了體驗還不足以帶給我們學習，根據 Sarason (1984) 所說，「你不是靠做中學...而是以思考—行動—思考—行動」的模式學習...而關於『做』這件事，例如體驗，有時候並不涉及腦部活動。」所以有時「體驗」純粹只是「體驗」，唯有透過「內省」才能讓我們重整「體驗」帶給我們的學習和成長，也唯有經歷「內省」的過程，才可以用來分析我們的實驗與生活，並找出兩者連結的模式。根據 Caine & Caine (1991) 指出，我們長期忽視了「從體驗中學習」所包含之豐富意義，而反思內省正是開啟其中蘊藏意義的最佳途徑(謝智謀、王怡婷譯，2003)。謝智謀、王貞懿、莊欣瑋(2010)

引導員之引導對於學員進行體驗活動與反思之時具備了協助與提升能力之建構功能，相關的理論可以維高斯基 (Vygotsky) 的社會文化認知論作為代表，本處僅列出與本研究主題相關之重點論述。

### 一、「可能發展區」(Zone of proximal development, 簡稱 ZPD):

可能發展區 (ZPD) 原指兒童實際發展水平與經別人幫助時「可能達到之水平」兩者間的差距(張春興，1996，P.121)。而某一兒童在認知能力上的可能發展區裡，需給予協助才可以完成的這一段「作業」，是只憑他自己是無法獨立完成的。因此，從教育的觀點來看，可能發展區亦即指兒童心智能力的可變性或可塑性。(張春興，1996，P.121)。而在此種情形下別人所給予兒童的協助，即稱為「鷹架作用」(Scaffolding)，意指旁人的幫助對主體的發展具有促進作用者 (Vygotsky, 1978，張春興，1996)。

## 二、維高斯基的認知發展論在教育上之重要涵義：

維高斯基的認知發展論在教育上有五點涵義：一、教學的最佳效果產生在可能發展區；二、適時的輔導是教學的不二法門；三、強調社會文化與語言對認知發展的影響；四、學校在發揮學生的潛能。活動中學生是真正的參與者；五、教學安排以學生成熟度為基礎。其中又以第一、二點最為重要，分述如下：

### （一）教學的最佳效果產生在可能發展區：

本涵義指在應針對學生認知方面可能發展的水平做教學。在學生學習新知識時，如教師在最適當時間助他「一臂之力」，即可使學生的能力提升一級。因此，教學的最理想的效果，只有在可能發展區內才會產生(張春興，1996，P.118)。

### （二）適時的輔導是教學的不二法門：

本涵義指如果只將學生置於可能發展區內讓他獨自學習，則面對新知識的困難，反使學生退縮不前。維高斯基倡議可能發展區的本意，也就是把輔助學生學習視為必要條件。(張春興，1996，P.118) 正如 Vygotsky (1962) 所言：「今天我們輔助兒童學習，明天他就會自己學習。是故，有效教學的不二法門，乃是超越兒童實際發展水平，領先一步，帶領並輔助他們學習新的知識。……教育必須面向未來，不能只顧現在。」(張春興，1996，P. 119)。

體驗教育的共通處是，運用體驗活動進行的中途，引導員們會主動切入某適當的時間點，引導學員省察剛才所發生的體驗，引導員運用各種反思形式與策略，將學員的行動與後果連結，並提升他們對物體、事件的洞察能力，幫助他們下次若遇到類似情況，可以運用這次學習的收穫。另外的共通處是，各情節中的教學/學習過程都刻意安插了反思階段。反思的重要性可從 Caine & Caine (1991) 所節錄的一段話中略知一二：「欲強化連結、獲得更深廣的洞見、吸取隱藏在體驗當中的豐富意涵，我們必須投注心力，如同挖採出來的礦砂需不斷的提煉，才能萃取出最有價值的礦物一般。因為學員通常缺乏探索深層涵義的體認和能力。」(謝智謀、王怡婷譯，2003，P. 28)。

綜合上述，維高斯基的論述使體驗教育引導員在課程中引導學員進行反思時，所為學員搭構的認知鷹架與適時的輔導，對學員體驗過後通過對話、反思以進行自我學習連結與檢視之整理時，提供有效學習的助益基礎理論。

## 參、不同學者引導反思的方式

### 一、Priest、Gass與Gillis: 學員導向的學習與改變

Priest、Gass 與 Gillis (2000) 在其合著中，從課程、目的與人員的觀點，詳盡描述引導的最佳實務要件之內容為下：

#### (一) 為學員精簡內容：

引導即為讓事情更簡明之意。而在學習前、中、後的過程中，提高人們的反思、整合與延續學習效力等能力，即引導流程。引導流程的目的為改變人們的感受、觀點或行為，這種改變即所謂的「學習」——無論改變是透過如會議、上課、觀看影片、書籍等的被動經驗，或是如模擬、角色扮演、行動演練、冒險活動等的主動經驗，這些學習到的改變通常源自參與某些型態的體驗學習。然而，若學習者無法在體驗中反思、不能將學習的經驗與日常生活環境之需要整合，通常會阻礙人們心裡對學習或改變的動力，更遑論讓經過整合的學習在需要之生活情境中長時間延續，這將會非常可惜。適當的引導不僅重在協調經驗，建立學習與變動，亦設法消融學習與改變的障礙。

#### (二) 引導高於命令：

引導方法的優點有能建立與強化出一個鼓勵開放溝通與積極參與的正向工作環境、重視可歸納至其他組織工作的流程、擴充從多元來源取得問題解決方案的管道、積極建立成員之間的和諧關係、增加賦權，使學員發展出最佳解決方案、降低對於經常提供正確標準答案主管的依賴，及可以使成員以系統化的觀點、更加了解組織運作的方法等。

### （三）為學員設計最適合的學習經驗：

儘管改變的基礎在於加入某些型態的學習體驗，但由於人們擁有多種學習方式，因此三位作者建議引導員依據最適合學員的方法，來設計學習經驗的內容模式及創造充滿樂趣的學習經驗。如安排角色扮演、參加會議、課程旁聽、媒體收看、進行腦力激盪、閱讀、甚至享受休閒活動如舉辦志願服務或骨牌比賽等等，都是設計課程時可參考的學習經驗。而所謂合適的學習經驗除指引導員需根據學員之需求及自己的喜好，為課程加以選擇適合的學習經驗形式外，這些學習經驗還必需含有反思、整合及延續學習效力的策略，以能藉由引導產生出最佳的學習與轉變成效。當確切連接這些引導原則時，即可建立正面效應的成長循環。舉例來說，能激勵人心的演講講師可能足以激發學員聽眾的思想，但是學員在無機會應用講師演講所說的內容時，就不會學到寶貴的經驗，且少了整合與延續學習效力的連結策略，這些經驗也無法應用於相對應的生活或工作情境上。

### （四）了解課程目的：

學習為人們感覺、思考或行為變化的過程，課程為學習經驗的統整集合，故選擇適當的改變型態很重要，此型態能決定課程目的，以及指引引導員學習經驗和引導風格的選擇。其中，最常用於建立組織、團隊及成員變動的課程目的為下列四種：

**1、休閒性目的課程 (Recreation)：**藉由充電、娛樂及(或)休息改變人們的感受，重點在於產生歡笑、社交及擁有好心情。例如在研習或講座中使用上述經驗之一，讓人們聚在一起、認識彼此，這就是休閒目的。

**2、教育性目的課程 (Education)：**藉由提供人們學習需求認知、加入新概念知識，或是加入讓人們瞭解熟識概念的新方法，改變人們思維及感受的方式。例如使用上述經驗，展現團體共事的價值及合作的新省思，這就是教育，重點

為引導學員採用不同的思考方式。

**3、發展性目的課程( Development )**：以增加職能的方式，改變人們的行為（及思考和感受）。例如出現明確的溝通價值時，就能接連使用多種經驗建立新的團隊，這就是發展精進課程，可增強具備功能性行為的發展。

**4、治療性—重新導向目的課程( Redirection )**：透過減少失功能性行為的方式，改變人們的行為。例如部分經驗證實此課程有助於協助合作效率不彰的團隊（例如：訊息隱瞞、互不信任且公開表明的團隊）這就是治療性課程，能消弭行為失功能的現象，並以更多具功能性行為加以代替。

Priest、Gass 與 Gillis（2000）指出，當引導員清楚了解課程主要目的，並知道何種目的可滿足學員的需求時，即可根據此知識內容選擇合適學員的學習經驗和引導風格。

#### **（五）引導風格配合課程目的：**

當進行課程引導時，引導員帶給學員的學習經驗與引導風格應該配合引導員的課程目的，以上述之四種常見課程目的為例：

**1. 休閒性目的課程**：目的為「改變感受」。由於休閒課程的學習經驗本身有使人從中獲得歡樂的一面，因此執行類似課程中，只需運用極少的引導技巧或是非正式的引導方式就可以進行。除了課程統整的步驟外，休閒課程與團隊發展的目標較無太大的關聯。另外三種課程類型則極為倚重不同引導程度。

**2. 教育性目的課程**：主要目的為「改變想法」。該目的課程強調的是「反思」。反思能檢視經驗學習的過程、強化對學習過程的認知，並突顯該經驗所帶來的感受、想法或行為變化。教育訓練引導員可將反思要件融入與教育對象之組織發展目標相關的學員經驗中，當學員的想法改變時，整合與延續學習效力的責任就移轉自人力資源發展專員，負責協助學員強化他們有所改變的想法。

**3. 發展性目的課程：**主要目的為「行為改變」，著重於反思與整合的部分，將衍生的經驗移轉至日常生活的場域而出現感覺、想法或行為變化時，即為經驗整合的過程。運用此目的課程之引導員與學員的合作建立整合策略時，需確保新的學習內容妥善連結至團隊的組織發展目標及應用於學員的背景脈絡生活實用領域上。比如在職場測試新的發展目標行為時，人力資源發展專員即負責支持學員進行學習與接受變動。

**4 治療性—重新導向目的課程：**主要目的為改變失功能性的行為。本目的課程與學員的組織發展目標充分配合，融合反思、整合與延續學習效力的部分，使學員不斷延伸學習、維持學習效力，減少抗拒改變心態。藉由引導員提供時間、資源及機會的方式，在學員日常生活的場域練習新的學習內容與強化變動內容而達到此目的。以職場為例，運用治療性—重新導向目的之引導員在人力資源發展專員全力配合下能持續促進學員的行為改變，並使學員回到工作環境中獲得支持。人力資源發展專員則可共同引導不斷加強學員已建立的改變內容。

#### **(六) 引導員需了解自己的個人信念架構：**

當引導員能融入不同學員的信念架構、現實生活與詮釋方式時，就能擁有最佳的引導成效。然而要擁有這種「應對態度」的能力，只有清楚瞭解自己、知道自己的個人信念架構以及那些議題是自己「無法融入」或維持中立的引導員，才能辦到。這種情況稱為「不可妥協的價值觀」，即引導員無法或不願改變的信念。例如，在一個特殊場合裡，學員提出具種族刻板印象的論點。而對某些引導員來說，無法接受輕視種族的觀點，他們會認為這是不可妥協的價值觀。在短暫停頓並且觀察是否有學員願意討論此議題之後，引導員通常會以正視行為的方式解決這個問題，並於稍後了解學員是否還有任何疑問。

在與學員互動前，引導員必須清楚自己不可妥協的價值觀，當這個不可妥

協的議題被提出時，於引導員本身而言，已開始學習及了解自身是否可以維持中立，再者，引導員因此更能做好心理準備，處理在經驗中一再發生的價值觀附加問題。

### **(七) 保持中立，取得行動力：**

在不讓學員有距離感但又維持適當的距離下維持中立的態度，有助於引導員保有自己在引導過程中的機動性。也就是說，引導員能採用多種不同的多元角度看待一件事情，無須選邊站。當團體發生衝突的狀況時，引導員有偏頗或執著於某種改變方向均為較無效的做法。

維持中立與達到機動性的方法之一，就是記得及貫徹這句「身為引導員，我『對』你負責，而非『為』你負責」這句格言（節錄自 King, 1988）。這明示學員自己有責任從學習中負責汲取心得，而引導員能維持彈性的應對態度、避免困於學員的問題。因此學員就能直接吸收自己的學習經驗，但又能感覺到引導員以恰當且持續的方式支持他們進行改變。

### **(八) 引導員需清楚了解自己的角色：**

引導員的工作內容與課程設計的內容關係相當密切，這可以讓引導員調整自己準備的學習經驗要件。以下為引導員設計課程時需思考的問題範例：

- 1.自己是接受引導的組織及團體的內部人員還是外部人員？
- 2.學習目標偏重於過程或結果？或者是兩者皆有且相互交替？
- 3.學習經驗的目標為何？甚麼樣的經驗會被視為成功？甚麼樣的經驗會被視為失敗？
- 4.引導員與學員的責任各為何？（例如：注意時間、保持團體的專注力、監督有無違反基本原則與操作原則；準備、遵守或修改課程；適度的討論；紀錄資訊…等）。

5.對於被自己引導的學員，引導員自己所具備的影響程度為何？

#### **(九) 致力於道德規範：**

引導員在具有正確道德觀的同時，對學員抱持著適當程度的好奇心去了解他們的需求，道德的運用上不僅能主導學習成果，也能達到學習成果的過程之意義。三位作者認為成為有道德感之引導員需具備的特質：能力、正直、責任、尊重、關懷、認知、客觀。無論引導員選擇如何呈現課程，引導員自己所遵守的至善道德行為，對學員的同理心應為最高導向。

#### **(十) 最佳學習的課程與引導：**

引導員至少應能在教育型態的課程中，帶領簡單的經驗分享與引導討論。在另一方面，多數引導員需要能診斷學員需求、設計課程、執行經驗、解決難題、分享討論學習內容，以及協助學員完成學習與賦歸（departure）。上述的目標通常為發展性目的課程及治療性—重新導向目的課程的主軸（Priest, Gass & Gillis, 2000）。

綜上歸納，引導的內涵為讓學習目標化為設計過的簡單體驗之課程學習內容，並在學習前、中、後的過程中，基於從旁輔助與催化的立場下，提高人們的反思、整合與延續學習效力等能力，以增加成員建設性思維具備主動解決問題的主動性，讓學員達到學習目標的效果。

故引導的特質除指引導員需根據學員之需求及自己的喜好，提供合適的學習經驗，為課程加以選擇適合的學習經驗形式外，這些學習經驗還必需含有反思、整合及延續學習效力的策略，以能藉由引導產生出最佳的學習與轉變成效，擁有此循環所有要件的課程，即為能產生引導的學習經驗，是最適合學生的學習經驗。然而，從四種課程目的中也可以發現，當引導體驗反思的課程結束後，學員回歸到平常生活應用領域中，若現實應用領域中沒有相關專業人員持續支持學員發展應用與維持學習到的新行為，則學習將難以建立。這也是體驗教育引導員的限制。因此在教育領域上，應該考量學員的背景脈絡是否有可結合相

關機構之專業人員偕同配合，支持學員於後續的平時也可運用到所學。

綜上可知，引導的最佳實務要件為引導員需有展現之風格可以配合課程目的，將學習目標化為簡單體驗課程內容，並在學習過程的前中後，基於從旁輔助與催化的立場下，提高人們的反思、整合與延續學習效力等能力，以增加成員建設性思維具備主動解決問題的主動性。本研究所觀察的謝教授於 103 年開設之「活動領導研究」這個課程，是以「訓練體驗教育引導員」為課程目的，是故此課程是屬於「教育性」或「發展性」的課程，有其課程的特殊功能目的需求所在。

## 二、Schon (1983) 的「反思實踐者」

### (一)「對行動反思」與「行動中反思」

麻省理工學院的Schon (1983) 是在反思實踐運動上具有十足影響力的思想家。在其著作《反思實踐者》(The Reflective Practitioner) 中 (Schon, 1983)，對主導了二十世紀大部分的專業實踐之工具理性提出了十分完整的批判。針對其在反思實踐上的瞭解，Schon 認為反思可以用二個時期的架構來討論如下：

#### 1. 對行動反思 (Reflection-on- action)：

反思可能發生在行為之前或之後。

#### 2. 行動中反思 (Reflection-in- action)：

反思情形發生在行動期間。

Schon 主張反思實踐者可以「對行動」，以及在「行動中」做出反思。這些關於「對行動」、以及「行動中」反思的概念，係建立在對理論與實踐知識了解的觀點之上，這和傳統上一直處於主導地位的教育論述有很大的不同。在傳統的工具理性觀點中，理論與實踐通常是分開的狀態，也一直是需要突破的部分。Schon主張將外部研究所獲得的理論運用到專業實踐的脈絡。

根據 Schon 的說法，我們知道如何自發性地進行活動、理解以及判斷，並不需要在行動前或行動期間思考此類問題。我們通常並不自知自己擁有這樣的能力，我們只是發現自己這樣做了，所以無法在行動中表現出對這種能力的察覺。對反思教學概念進行思考的其中一種方式，是必須學會運用平常未察覺的內隱知識。在了解這個部分之後，我們可以進行批判、檢視，並加以改善（許健將譯，2008，頁20-22）。

## （二）評估、行動、再評估

Schon 提出了反思實踐者的重要性，例如：根據自己的工作環境資料，不斷地架構出問題所在。根據 Schon 的說法，反思實踐者運用了「對行動反思」以及「行動中反思」作為反思機制，持續不斷地由經驗中發展以及學習。Schon 認為，透過反思而架構經驗的過程中，包括了問題的設定以及問題解決。

根據 Schon 說法，實踐者持續地在行動前、後與行動中反思，並透過螺旋式的評估、行動與再評估的過程中不斷學習。反思實踐者可透過在經驗中所習得的價值觀、知識、理論以及實踐，來詮釋並架構（評估）他們的經驗。Schon 將這些技能稱之為「評估系統」。接著，在行為期間或行為之後，他們會根據其經驗加以解釋與架構，並進行改變，當教師投入此種重新架構過程時，會以新的觀點來檢視經驗。

Munby & Russell (1990) 描述了此種過程的重要性：「重新架構係指對於某些人令人困惑的事情，忽然間有一種截然不同的「新」的領悟，並可提出新的解決方案。此種重新架構的重要性在於能以不同的觀點看待原來的困惑，這樣的情形經常都以不合乎邏輯與幾乎超越我們意識掌控的形式出現。」（許健將譯，2008，頁24）

Osterman & Kottkamp 所強調的合作與合作環境認為，「由於在人們行為模式中根深柢固的觀念，有時候很難對自己的行為用批判的觀點加以檢視。基於這樣的原因，在合作環境中所產生的分析可替大家開啟另一扇學習的大門」（Osterman & Kottkamp, 1993, p. 25）。而 Schon 認為在此種合作與合作環境的背後隱含了一項重要元素—信任：參與這種與他人共同檢視的活動，在彼此的對

話中最需要的就是信任；沒有這些同伴，缺乏這些信任時，則人們在現場的反思將會有很大的限制（許健將譯，2008）。

Schon 對於「對行動反思」與「行動中反思」以及相伴而來的評估、行動和再評估的精神，更有助於對 Dewey 思想的本質與結構的理解。然而反思仍有兩個特色必須加入，其一，雖然反思可視為單獨且具高度個人主義，但也可透過和他人的溝通與對話來提升；其二，反思需要注重的並不只是課堂的部分，也必須注重教學與訓練的環境（許健將譯，2008）。對此種環境的體認，可以了解所有對於行動的相關決定與考慮，都應與團隊的所有成員一同參與。

在 Schon 的文獻中，令吾人知道引導員在學員進行體驗活動過程之中、或進行體驗活動之前或之後，都可協助學員反思，訓練學員透過檢視自己在經驗中所習得的價值觀、知識、理論以及實踐，來詮釋並架構或評估自己的經驗，產生不斷學習的過程。因而研究中觀察謝教授如何運用引導使所帶領的學員去實踐對自身及團隊的運作狀態進行反思評估與再行動的過程，會是重要的探討方向。

### 三、Roger Greenaway (2002)的「動態反思」(4F 引導法)

英國學者 Roger Greenaway (2002)以撲克牌的花色作為反思內容的代表，而提出「動態反思」(Active Reviewing) 概念說明「引導反思」的五個階段：

#### (一) 第一階段：事實 (Facts)

1. 象徵物：紅鑽/方塊 (Red Diamonds)

2. 意義：

(1)「紅色」，象徵的是實際經驗的產物。

(2)「鑽石」，象徵看待事件、經驗本身的珍貴，以及鼓勵以多元角度看待。

#### (二) 第二階段：感受 (Feelings)

1. 象徵物：紅心 (Red Hearts)

2. 意義：

(1)「紅色」，象徵的是實際經驗的產物。

(2)「心」，則強調經驗對於學習者的認知、情意，以及行為上的影響。

### (三) 第三階段：發現 (Finding)

1. 象徵物：黑桃 (Black Spade)

2. 意義：

(1)「黑色」，象徵從經驗當中得到的學習。

(2)「黑桃」，形似一把「鏟子」，有進一步「挖掘」之意，象徵學習者需要將經驗透過分析、批判、調查、解釋才能得到學習。

### (四) 第四階段：未來 (Future) —指未來的應用

1. 象徵物：黑花/梅花 (Black Club)

2. 意義：

(1)「黑色」，象徵從經驗當中得到的學習。

(2)「黑花」，象徵「多元可能」，代表未來可能性、選擇、計畫、突破。

### (五) 第五階段：強調「Free Styles」—營造一場有創意的反思

1. 象徵物：鬼牌 (Joker)

2. 意義：「鬼牌」(Joker)，可以是任何一張牌，鼓勵引導者考慮學習者的需要，調整「引導反思」的階段策略，強調「Free Styles」，主張營造一場有創意的反思。

吳兆田指出，將 Roger Greenaway 的「動態反思」與 Kolb (1984) 的理論比較，可以看到相似之處為「Free Styles」的主張，符合學習風格理論的用意，鼓勵以學習者為中心(吳兆田，2012)。其中，由於本引導法之前四個 F 為 Roger Greenaway 歸納的出四個反思內涵之提問重點，故本方式又稱為「4F 引導法」。

本研究第四周課程當中，可以見到謝教授即運用了「4F引導法」，引導全員進入歷時半個多小時的體驗式反思，訓練學員可以運用「事實、感受、發現(Fact、

Feeling、Finding)」這些因素作為帶領反思內容的討論。另外也可以見到謝教授會藉由體驗活動進行前，引導全員說出自己對團隊的期待，正是用另種不同的方式無形中帶領眾學員完成了4F引導法當中第四階段的「第4F」的反思內涵——對未來(Future)的應用，而該周課程謝教授從進行「前3F」的體驗反思活動至開始「第4F」反思內涵的不同引導進行形式，正也符合了Roger Greenaway動態反思第五階段的「Free Styles」，營造了一場以學習者為中心具有創意的反思引導過程。

#### 四、四種反思風格：反思之峰

Simpson, Miller & Buzz (2006) 認為，在體驗教育中，反思被認為非常重要，但也被認為比學習活動帶領更加困難，反思也不像體驗活動那麼有吸引力，反思之於體驗就如同花椰菜之於主餐，它完善了整個體驗教育課程，但除了那些反思導向的參與者，其他人可能對反思沒有興趣。Simpson, Miller & Buzz (2006) 認為，「反思是一種逐漸養成的愛好 (p.43)」，當帶領體驗活動逐漸為引導員所熟練，要如何做好引導反思仍然是引導員的一大挑戰(p. 44)。

四種反思風格：依照引導員在引導反思時不同的介入程度，分成四種引導反思類型，簡單介紹如下：

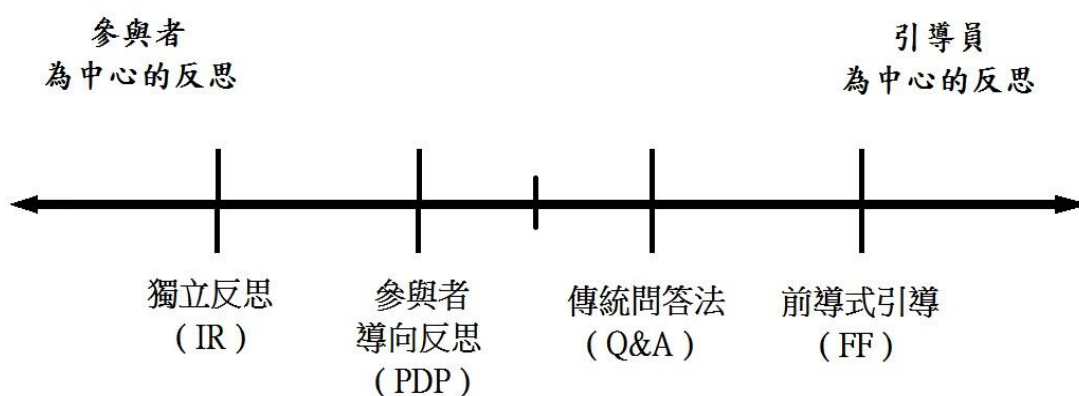


圖 2-2 四類反思技巧連續圖

### **(一) 前導式引導法 (Facilitator Frontloading、簡稱 FF)：**

1. 引導員介入程度：完全以引導員為中心的反思。

2. 方式：在體驗開始之前，就明確說明活動的目標 (Bacon, S. B., 1987)。引導式引導法常運用隱喻，當作解決問題的媒介。如「登山戒酒癮」一帶領正接受戒酒治療的團體成員去登山，引導員在登山前的引導語，使讓學員發現登山過程的艱難好比戒酒的過程，現在若放棄登山，等同於放棄接受戒酒治療。在前導式引導的帶領下，課程要達到的教學目標和學員要產出的經驗，都被引導員預先設定好了。如果前引導式引導法的提問已經設計周全，那麼參與者就會在體驗活動過程中處理相關經驗，當分享討論的時候，引導員再把準好的主題提出來讓大家討論。

3. 目的：讓成員在開始的時候，就了解要往哪個方向去思考。也因為成員心中都知道要達到甚麼樣的課程目標，反思自然會在過程中產生，而不是在體驗活動之後。

### **(二) 傳統問答法 (Traditional Q&A、簡稱 Q&A)：**

1. 引導員介入程度：偏向以引導員為中心的反思。

2. 方式：通常在活動體驗後使用，以分享討論的方式讓學員能夠立即回應對體驗過程的心得感想。傳統問答法要能夠順利進行，需要引導員和參與者一起合作，但是引導員仍然要扮演守門人的角色，選擇適當的問題加入討論。引導員在討論中不是獨裁者，而是扮演中立客觀的角色，來控制整個分享過程的流暢性。

### **(三) 參與者導向的反思 (Participant-Directed Processing、簡稱 PDP)：**

1. 引導員介入程度：偏向以參與者為中心的反思

**2. 方式：**遵循許多引導技巧，用比較正統的方式去處理經驗，但是討論方向和反思內容，大部分由參與者自己決定，而非引導員主導。最常的帶領方式：

(1) **寫日誌：**書寫日誌之前，引導員會提醒參與者先花幾分鐘去回想今天的經驗，並把自己對體驗的感受寫下來，參與者所書寫的東西以自己的內容為基礎，並不一定依照引導員給的想法書寫。

(2) **隱喻概念圖：**參與者用畫圖的方式來呈現心中的想法，以十五人的團體為例，將其分成五個三人小組後，透過小組分享討論，畫出不同的思考圖像，並將小組的作品與其他小組分享。

(3) **反思卡：**學員可以用反思卡上的文字和意象圖，來隱喻自己的感受，進而連結到不同的反思，最後用這張卡片表現出來。藉由作者設計不同種類的圖案意象，去喚起使用者對經驗的感受，並從中體悟到過去可能沒有察覺的想法。運用反思卡，引導員能更方便引導，參與者在大量又多元的圖卡中選擇，然後自由的解讀屬於自己的體驗。

#### (四) 獨立反思 (Independent Reflection、簡稱 IR)：

##### 1. 引導員介入程度：完全以參與者為中心的反思

**2. 方式：**引導員刻意的不做任何的引導，在分享討論時，引導員無須給予指令或是引導，取而代之的是由成員自己主導反思的引導方式。「讓山自己說話」這段讓人深省的佳句道出了讓經驗自己說話的概念，把參加者放入特定的情境中，人會自然的發想，思考這個經驗情境帶給他的意義(James, T., 1980)。舉例來說，當徒步旅行至身在大自然時，參與者深深地被自然美景所吸引，這時引導員只需要將嘴巴閉上，讓大自然的美妙與奇特和參與者自己互相對話。

獨立反思或是自我反思，通常是一人獨自完成，有別於小組分享，獨立反思可能會牽涉到個人隱私，舉例來說，獨立反思有時候會連結到過去的經驗，

而有些人是不願意公開自身的經驗讓人一起討論的。反思到深層的自我，心靈或許需要更多的沉澱自省，但是如果是在小組熱烈分享的情境下，可能會打斷安靜祥和的獨處反思時間。參與者之間的互動，通常不會很直接地提出個人的內在見解（Simpson, Miller & Buzz, 2006）。

引導員不只有責任決定下放多少反思權力給參與者，學習團隊也要為自己的反思負責任。引導員不只要決定自己在帶領成員反思時的介入程度，當他面對團體合作反思或是個人獨立反思的選擇時，也要做出決定，是否該讓個人為反思承擔更多負責（Simpson, Miller & Buzz, 2006）。

本研究中，謝教授所稱的「整理自己」的方式，反思的部分屬於「獨立反思」，即「自我反思」。

#### 肆、體驗教育引導法的八代演變

體驗教育透過帶領引導「經過設計的活動體驗」和「反思」以達成學習者知識學習的效果，其中，體驗教育引導員的引導催化（facilitate）是學習者進行深刻反思整理經驗與學習成效的關鍵。

八代引導法是由學者 Priest 和 Gass（1997）原先整理分類出六種引導學員進入活動跟進入引導活動反思的方式，後來經過學者 Itin（1998）加上 Priest 等人（1999）為引導法六個世代後續接連注入新的世代衍伸與重新整理提倡，Estes（2004）指出，至今於體驗教育文獻中，引導法衍生出有八個可辨識出的世代，分別為：一、1940年代的讓經驗對自己說話 Letting the Experience Speak for Itself；二、1950年代的引導員為經驗做講授 Speaking on Behalf of the Experience；三、1960年代的引導討論經驗 Debriefing or Funneling the Experience；四、1970年代的直接式前置引導 Directly Frontloading the Experience；五、1980年代的比喻式的經驗學習 Framing（by isomorphic method）the Experience；六、1990年代的迂迴式前置引導 Indirectly Frontloading the Experience；七、1998年代的冒險情境加催眠 Flagging the Experience，以及最後的八、1999年代的使學員產生反思

能力 Empowering the clients to self-facilitation。以下分別敘述之：

## **一、第一代：1940 年代—讓經驗對自己說話 (Letting the Experience Speak for Itself)**

第一代引導法，由學員整理自己內省的探索計畫中被建立出來 (Doughty, 1991)。學員在精心設計好的豐富體驗活動流程中，自然就能透過做中學，自行進行個人的洞察與發現。此法適用於當引導者目的不在關心個人內在和人際目標的識別或特定目標的達成。當事人可以擁有愉快的時光同時精熟新的技能，但是他們很可能較少學到任何關於與他們自身有關的事、如何與他人連結，或者如何解決他們生活中面臨的中心議題 (Priest & Gass, 2005)。Prouty (2007) 指出，因為學員可能並不會從他們的經驗中自行用有意義的方式進行反思。

以「蜘蛛網」(Spider's web) 活動為例，在第一代中，引導員不會在活動結束後增加學員任何就蜘蛛網活動體驗中的洞察反思—同時也避免這麼做；引導員若要做任何論述，則可能會是關於適才的活動是多麼有趣，以及鼓勵團體嘗試下一個活動。如例句：「真是太棒了！做得好！現在我們來嘗試點新鮮的。」 (Priest & Gass, 2005)。

誠如 Prouty (2007) 所認為，第一代反思可在娛樂性質的探索計畫中發現，這一代引導員不會有任何形式或正式的引導催化，徒留學員自行拾遺自身個人在經驗中見識到的事物 (Doughty, 1991)，故，參與者將自行從實際操做中學習。

## **二、第二代：1950 年代—引導員為經驗做講授 (Speaking on Behalf of the Experience)**

不同於第一代引導員的不做引導，在第二代中，引導員於活動之後給予團體成員關於他們行為的回饋如：「剛才有什麼地方學員做得很好？」、「有什麼是他們需要繼續再做的？」，以及「什麼是他們從活動當中學到的？」。Priest 和

Gass (2005) 指出，為提高活動設計的影響，一些方案會執行這種引導法。引導員通常扮演的是專家的角色，向學員解釋他們從經驗當中學到甚麼東西，並直接告訴學員在未來該如何應用他們的新知識。

當在進行第二代引導時，可能包含以下陳述：「你們已經從群體工作裡學習到了合作，並且獲致成功。」、「你們的溝通是貧乏的，每個人都在說話，但似乎沒有人在傾聽別人的想法。」、「從沒人感覺會害怕發言是否會被其他人挑毛病看來，大家的信任度似乎正在提升。」「你會從活動裡的協調者當中得到益處。」等 (Priest & Gass, 2005)。

這一代適合在角色扮演和結局是可預測的、一次次重來下仍會再產生同樣的結果的模擬情境下使用。然而在探索體驗時，團體成員有各自獨特的行為長成背景，形成他們在壓力下所反應的方式；在這種體驗下的結果通常是獨特且不可預測的。因為這種不確定性，學員的學習通常是具變化性且個人化的。由於每個人是獨特的，而引導員對人們告知他們從「蜘蛛網」活動當中學到了甚麼，可能對他們而言是沒有效用的，並且使雙方產生疏遠—學員可能因無法與引導員連結而阻礙了未來的學習機會 (Priest & Gass, 2005)。

### **三、第三代：1960 年代—引導討論經驗 (Debriefing or Funneling the Experience)**

Priest 與 Gass (2005) 的整理分類中，上述因第二代引導員的直接告知所產生的問題，衍生出後續新一代引導的解決方式，即為第三代引導員經由問話引導讓學員們進行討論的「從反思中學習」—此風格讓學員能夠在經驗後發現自身所學。如果學員有某些議題，當他們自己說出了議題或為改變做出了個人的承諾，他們較可能願意遵守。藉由引導員的引導問話而非告知，學員較可能承擔學習的所有權。以上的理念使第三代「催化學員反思分享經驗」引導法的興起，並在北美普及 (Priest & Gass, 2005)。

其中，Priest 與 Gass (2005) 也指出，儘管大量的反思方法存在，第三代引導法在北美最常用的方式是團體討論。一些成功的其他引導法範例包含漏斗式引導法 (Priest & Naismith, 1993) 及冒險波段等，這些方法立基於認知層次；以反思「蜘蛛網」活動為例，活動完成後引導員會引導團體討論關於團體表現細節的分析和評估，問句可能會是：「發生了什麼？」、「這個影響是什麼？」、「那個令你感受如何？」、「你從這當中學到什麼？」、「這活動的哪些方面和你的生活相似？」、「下一次你會怎麼做？」等等。

在第三代引導法裡，引導員跳脫第二代對學員直接講述告知的方式，藉由發問邀請學員對每個探索活動做反思，討論引導員認為在活動中已產生的學習。如果體驗對學員有真實的意義，或他們在未來會使用到新的學習，他們會對體驗有興趣並承擔他們行動的責任，或承擔他們在體驗中所要產生的功能。在這個模式裡，一個會提問的領導者能幫助團體成員發現他們自身所學，在這樣的提問引導下，學員產生學習 (Priest & Gass, 2005)。

#### **四、第四代：1970 年代—直接式前置引導 (Directly Frontloading the Experience)**

自從反思典型的作法是在活動後完成以來，一些領導者開始認為引導學員經驗前反思也是有益的，這種觀念引領第四代—直接式前置引導法的出現。

Priest 與 Gass (2005) 說明，「前置 (Frontloading)」表示在「體驗開始前」「強調或裝載」所要學習的主題；在大部分的探索活動中，引導員在「體驗前」向學員簡要說明，如解釋活動會達到什麼功效，以及敘述任務、規則、或風險管理，隨後引導員接著帶領引導反思來做討論。在第四代引導法中，引導員在探索活動前握有前置引導部分，如同「額外的先反思」，Priest 與 Gass (2005) 整理出在「前置」這期間引導員會特別強調以下關鍵點：

(一) 複習：上一次的活動有什麼行為或表現是學到的或答應要做到的。

(二) **目標**：這活動的目標是甚麼，以及可以從中學到什麼或得到什麼。

(三) **動機**：為何體驗這項活動是重要的，以及它會如何與生活有關。

(四) **功能**：哪些行為會帶來成功以及該如何最大化它們。

(五) **失功能**：哪些行為會阻礙成功，以及該如何克服它們。

在前置引導時，引導員聚焦在某些其認為有價值的學習結果上。有了活動前的前置所學，活動結束後的反思就變成「直接反映」，是再次強調前置引導的學習主題，而非如在早期前幾代引導中的著重在對事件的反應。在前置引導經驗，引導員照常的介紹與「蜘蛛網」活動一樣的邏輯如：「團體成員要在不碰到網繩的狀況下通過蜘蛛網。一旦碰到網子，會叫醒蜘蛛咬你，使你重新開始。若第二次再觸繩的話，就會讓整個團體從頭開始」，除了針對這個「觸繩」做反思，在活動前引導員會加入一系列問題聚焦在學習上，如：「你認為這項活動可能會教給你甚麼？」、「為何這個學習這麼重要？」、「你所學的在未來可能會如何幫助你？」、「這次的活動是否讓你想起過去某些經驗，同時是你們每一位生活中要持續去進行的類似情境呢？」由於這前置引導已經涵蓋了許多通常引導員在活動最後反思時要討論的主題，到了反思時引導員可以專心集中在討論改變的結論上 (Priest & Gass, 2005)。

## **五、第五代：1980 年代—比喻式的經驗學習 (Framing by isomorphic method the Experience)**

被分類為第五代的引導法，包含運用比喻將經驗進行「同形異構」的「建構」；即用譬喻能使學員將探索體驗與其真實生活中類似的狀況作連結 (Priest & Gass, 2005)。

「同形」是引導員加在探索體驗中的可互相比擬的架構以促進學員明白譬喻的關聯 (Gass, 1991; Gass & Priest, 1993)。比如，如果引導員用「婚姻」這個詞來描述「獨木舟」活動，引導員可能運用「同形」將協力划槳的技巧連結到

和與伴侶的共同生活 (Priest & Gass, 2005)。Priest 與 Gass (2005) 並說明，所謂強力的連結，都是意味深長且合理的，不僅能增強學員的動機，且常能提高學習的轉化。如果引導員能在活動中「建構」或帶進一些「同形」讓學員對照到現實生活，那麼學員在探索活動中所表達的任何一種改變，或許正相符到日常生活所需的改變—當真實生活與探索體驗的動力與過程相去無幾時，成功的建構能造成深刻的轉化結果。如同第四代前置引導，第五代引導法中，引導員在探索活動之後只需做一些引導反思，如此討論時，在學員討論體驗與譬喻的相似處及即刻明白活動與他們自身生活的連結時，會強化反思。學員會認為如果一個策略在活動體驗中能奏效，那麼用在現實生活中一定也能奏效 (Priest & Gass, 2005)。所以在「同形」架構中，引導員會在前置引導敘說探索活動和學員真實生活中相符體驗的相似點—例如在公司的倉庫裡團體工作，「蜘蛛網」活動就可以用來隱喻工作網絡的分發工作：(網子) 就是將貨品與各項服務 (團隊成員) 從倉庫 (一處) 送到顧客群所在處 (另一處)；透過某些獨特的方式移動 (開始)，在接觸工作網 (擦到蜘蛛網) 時損壞了貨物或服務，這代表了他們需要返回至倉庫，因如果缺損的商品或缺失的服務最後送達了顧客手上，那麼顧客將會拒絕所有的裝運條款，並退貨至倉庫做修理並再次送出。如果這個簡介對照到工作場合與公司倉庫現況，那麼反思只需要聚焦在強調組織中的那些「符合活動中所隱喻的一會因人為特別不足之處而不能達成的需求」(Priest & Gass, 2005)。

Priest 與 Gass (2005) 亦指出，探索體驗的一個關鍵現象是，「適當的建構」的建造基礎是「立基於學員所帶來的體驗」，而非是來自引導員的體驗。當引導員呈現的是探索體驗中有意義於自身現實生活的「喜好的型」，比喻沒有與學員的真實狀況相符時，這種方式的引導通常失敗。Mack (1996) 命名引導員以自己經驗為主的這種比喻為「強加的譬喻」，並呼籲相關從業人員應使用出自學員的「衍生的譬喻」(Priest & Gass, 2005)。

## 六、第六代：1990 年代—迂迴式前置引導(Indirectly Frontloading the Experience)

Priest 和 Gass (1997) 原初整理分類出的最後一代的引導法，為第六代的迂迴式前置引導。此世代使用於在當所有其他方法都失敗了的時候，或當這是學員最感興趣的時候，或當強調持續性問題議題的時候，有效的引導者通常使用這種引導方式作為最後的手段。這個方式可能幫助學員處理那種「當自己愈欲除之卻越陷越深的議題（如戒毒癮）」，或「越努力想得到某種結果卻越霧裡看花(如挽回戀情)的議題」。迂迴式前置引導能做出數種「自相矛盾的活動形式 (Paradoxical forms)」：如「雙盲設計(Double Binding)」中的「雙贏法(“win-win” frames)」(Watzlawick, 1978)。在這一代，引導員利用自相矛盾的論點以在極端困難的情境中創造改變 (Priest & Gass, 2005)。

吳兆田 (2012) 說明，雙盲設計之「雙贏法」(“win-win” frames) 的運用策略是讓學習者「陷於兩難」或處於設計的特定情境中，以誘發新行為(You “bind” him a certain behavior)。然而使用這種方式有風險，造成可以是「雙贏」，也可能會變成「雙輸」的結果，引導員在使用上要相當小心。例如對一個原本「重男輕女」學員團體進行「蜘蛛網」體驗活動，假設在活動進行前，引導員對於這樣一個原本「重男輕女」的團體的前置引導語中，鼓勵男性成員去讓女性成員更多機會參與決策與行動，同時也鼓勵女性成員在體驗過程當中可以更「自發地」去承擔團體中需做出決策的重要角色，這可能會造成「雙輸」的結果，因為如果活動中女性成員選擇消極的態度參與，則驗證了「女性成員在團體內被漠視」的事實或是團員加深對「女性比男性能力不足」的價值觀；然而如果當女性成員的積極參與，歸因於是因為引導員的鼓勵，反而代表除非有「外力」介入，否則女性成員在團體中傾向扮演配合者、順從者的角色，而不易有機會「自發性」發展「積極性」的行為或思想的機會，所以是雙輸。在進行「蜘蛛

網」活動時，運用第六代迂迴式前置引導「雙贏法」的引導語的敘說，可能會是以下述陳述方式呈現：「在活動開始前，我想先跟各位說明，大多數團體進行這個活動時，幾乎都表現出特定的想法與行為模式，那就是大家可能會先一起做些討論，接著通常會是由男性成員—特別是較高大的成員，會成為主導整個活動的人，而比男性相較之下較嬌小的女性成員則會配合男士們的決定，成為一個個包裹從蜘蛛網一端送到另一端；不過，其實要解決這個問題還有其他可能方式可以用。」前置引導完，接著進行體驗，若成員們真照描述般地進行蜘蛛網活動，那就代表團體認同了這個重男輕女的「當下狀態」，那麼引導員可以從此處開始引導進行「反思」(Processing)，這是一個「Win」；而若團體以不同方式進行，則代表這個團隊的學員們發展出了新的思維以及行為，這就是另一個「Win」。也就是無論學員怎麼做，結果對於引導員對反思的引導都是有利的。

至於「自相矛盾的活動形式 (Paradoxical forms)」的概念，吳兆田 (2012) 認為，當中的「矛盾」(Paradox)，指的是一種表面上讓人感到違反常理的「詭論」；郭託有 (2009) 說明，這種方式會於活動體驗之前，引導員會基於對學員的了解，事先預設出學員在參與活動時可能出現的結果，或主觀的告知學員他在活動中將會有的可能表現，進而促使學員對於活動產生某種立場，或是產生「想要去證明甚麼」的動機，而令學員對活動採取參與的傾向動力提高，於事後的引導反思也會比較深刻。以帶領行為偏差少年進行高空繩索的空中飛人體驗活動作舉例，面對成員不願操作的狀況，引導員知道對方是好勝心強的學員或團隊，引導員欲利用第六代的「自相矛盾的活動形式 (Paradoxical forms)」的概念，使用的引導語，可能會是對該學員說：「還好嗎？是害怕丟臉嗎？」若學員答「不是」，則引導員會邀請學員何不證明一下；若學員回答「是」，或因為「認為自己做不到」，則引導員可能會以「還沒嘗試，怎麼知道自己做不到？」為由，邀請學員降低為自己設定的目標、實際試試看，而這兩種結果，都可能會激發該好勝心強的學員或團體開始準備挑戰。郭託有 (2009) 特別指出，在

運用第六代的自相矛盾活動形式時，當面對不同的學員或團體，引導員所需要的引導語跟引導態度都會是不同的。比如面對一群不願操作某項高空體驗設施的低自信學員，引導員可能會先詢問以理解對方不願意操作的背後原因是否是出於恐懼，並使用鼓勵但不強迫的方式，邀請學員嘗試體驗操作，來一同找出令自己感到害怕的真正原因，也讓學員知道，進行體驗的過程中當感到害怕可以就停下來沒有關係，停著感受一下是甚麼令自己害怕的，之後要直接結束或者做其它的決定都可以。或者，引導員可能也會用引導語向學員表達「每個人其實都會有害怕的時候」，讓學員知道接下來除非自己真的有想要開始說或開始做的時候再告知引導員，否則活動就暫時停止在這裡（吳兆田，2012）。「自相矛盾的活動形式（Paradoxical forms）」可以理解為透過引導員在體驗前的情境鋪陳與設定，讓學員陷於選擇兩難的矛盾情境，從而誘發出新思維與行為的技巧（吳兆田，2012）。

郭託有（2009）指出，運用第六代引導法在面對不同的學員時的引導語雖會不一樣，但目的都一樣是為了要讓學員找到一個令自己願意去嘗試的立場，因此與其說是引導模式，不如說第六代引導法比較接近一種引導的觀念、態度或引導用語，因此引導員要小心語言的使用方法以及當面對不同的學員的運用方式是否恰當，且不建議引導員在對學員不夠了解的狀況下使用；也因為第六代的引導是個「觀念」而不是方法，因此若要進行引導的同時，仍需要搭配其他引導法使用。吳兆田（2012）也指出第六代引導法的難度高，使用時引導員應要多多研討，審慎評估後再進行。

簡言之，研究者認為可以理解第六代「迂迴式」的前置引導風格，跟第四代的前置引導風格不一樣的地方是，第四代是「直接」引導，引導員直接而有方向性地在活動前引導學員反思或討論接下來進行的活動將可能學習到的知識；而第六代的主軸則是，為了要誘發學員去採取一個「去參與活動」的立場，在活動進行前說一些讓學員陷入某種抉擇情境的引導語，塑造這樣的狀態下要學

員去採取立場，以達成學員接下來可能會出現的議題學習或改變，相較於單刀直入地前置學習主題而言，第六代是更為高段且富變化的引導技巧。

### 七、第七代：1998 年代—經驗情境加暗示 (Flagging the Experience)

Prouty (2007) 指出，第七代引導法「經驗情境加暗示」，被 Itin (1995) 和 Itin 與 Bandoroff (2001) 所描述。當學員們在處理探索冒險活動時，引導員使用暗示性語言 (hypnotic language) 去標示經驗，藉由暗示性語言對經驗的標示過程中，這會有明確目標地吸引學員們在進行體驗之時進入自然的專注狀態 (natural trance state)，並往往開發了學員的潛能。當學員被探索活動吸引時，暗示性語言幫助他們運用體驗探索的過程去獲取潛意識裡未開發的資源。Itin 陳述：「處在有意識和無意識的層次時，學員會更開放地去學習。」因為引導員可以直接跟學員的潛意識說話並鼓勵健康的行動 (Itin, 1995, P.70)。藉由更容易地為學員創造出他們自己渴求的改變，這允許引導員去支持一個健康的轉變。這方法倫理的應用包含讓學員參與訂定目標、支持益於健康的改變、及正確地評估需求。除此之外，引導員必須受過暗示性語言使用的專門訓練。當引導第七代的這個風格時，引導員會以每個人的需求量身定制活動，而治療性或發展性的目標必須是在與學員的夥伴關係中成立的，或至少必須是由治療團隊成立的共識目標來負責學員的課程 (Prouty, 2007)。

Itin (1998) 在其著作的「第七代冒險治療」期刊中指出，引導員藉由暗示性、催眠性、寬容性、假設性等語言技巧的催化，在學員的心理置入「Yes Set (同意設定)」，即利用暗示性語言讓學員傾向於對引導員問話作認同的回應設定，協助學員對經驗的學習心態更開放與更專注，以利學員內在資源潛力的開發。暗示性語言諸如運用寬容性的言詞像「可能」；「可以」；「或許」，和「可能是」等字，組成允許學員去做選擇，並傾向於選擇回答去說「是」、去說「好」的誘導用語。例如預備進行「信任倒」之前，引導員對想放棄對酗酒父親的怨

恨的學員說：「你『可能』會注意到團隊排隊的聲音，和我的聲音，因為我跟你說話，但你仍然『可以』專注於你所選擇的放棄的事情。」、「你『或許』開始注意到你的呼吸，以及隨之而來的回憶，你才可以真正與怨恨碰觸到。」、「你『可能』讓自己想起了當你父親酗酒時，是什麼感覺。」、「你『可能』會允許那些記憶來，你感到被遺棄的時刻。你『可以』讓任何情緒浮出來。」、「當你準備好要對不滿放手，並屬於這一群體的支持之時，你就『可以』開始思考寬恕會像什麼感覺…」等具寬容性質的暗示引導用語，引導學員全神專注於即將進行的信任倒的經驗，以達到體驗學習治療的效果（Itin, 1998）。

此外，第七代引導法的暗示性語言也會運用眾所皆然的關於存在於當下「此時此刻」的感官感受，或存在於「回憶」或「想像」中的「視、聽、嗅、觸、味、內心感受」等的一具體的「事實常理」之描述，以達到引導暗示的功效，如呈上述中的「信任倒」例子，在客戶已經往後倒，且小組成員托住學員之後，引導員接下來對該學員後續運用的暗示性語言描述可能會是「你或許注意到了大家的支持，以及『注意到有許多雙手支撐你的背部、你的腿和你的頭（對於此時此刻以及觸覺感官的描述）」、「當你被支持，或許你可以允許自己去接受這份支持，如同你接受這份支持，你就可以接受對父親的寬恕…你可以允許自己的寬恕被支持。（對於想像的描述）」、「你可能會注意到被這種支持的方式的感受是如何（對於此時此刻的內心感受的描述）」…這個過程可能會持續幾分鐘，然後學員就可以站起來了。以上述這個例子，第七代引導法使用暗示性語言強化活動的比喻，幫助引導員為學員建立的相似經驗的活動同構並與生活相連結，令引導員最後可以激發出學員內在的潛能，鼓勵學員最終走向寬恕，以及催化該學員投入體驗，並於過程中自然地敞開心胸讓別人來支持他。因此，在第七代引導法中，催眠語言提供了一個強大的工具，提升冒險治療的學習轉移（Itin, 1998）。

## 八、第八代：1999 年代—使學員產生反思能力 (Empowering the clients to self-facilitation)

第八代立基於第一、三、四代建立而成。學員「自我反思」(self-facilitation) 包含更多成年的學習者做自己經驗的引導者。「自我反思」必須限制在有動機、成年、且有能力的個案 (Priest et al., 1999)。當使用這個方法時，引導員教導團體如何使用反思技術諸如簡報反思、前置以及漏斗法。引導者接著擔任教練的角色協助學員自己運用這些技術在他們自己身上。在這方式下，引導員和學員共同合作去從探索經驗中磨練學習 (Prouty, 2007)。

第八代「自我反思」保持了從經驗中創造了學習的媒介的優點 (就像第四代到第七代引導法)，並且回復到學員引導他們自己的經驗 (就像第一代引導法)。但多加入了來自引導員的指引與輔導的好處，以確保構成反思的發生。這個反思方法有兩個明顯的優點：學員可以在回家之後使用他們新學的反思技巧以促進持續成長，而且學員可以聚焦在什麼是對他們最有關的議題，這大大的減少了引導員對何為學員的需求做假設的需要，同時也最大化的提高學員對自己學習的責任感 (Prouty, 2007)。

## 九、小結

### (一) 各代引導法的體驗活動計畫適合用途

上述各代引導法有其各自特定適合的體驗活動計畫的用途。就前六代引導法而言，Priest 和 Gass (2005) 認為，第一、二代引導法適合以有趣、學習新技能及休閒娛樂為目的的「娛樂性」體驗活動計畫；第三代引導法則適合以為了理解新觀念、豐富舊知識及為了產生有改變需求的覺察為目的的「教育性」體驗活動計畫；同時，第三代引導法也與第四、五代引導法一樣適合以增加具有功能的行為及新的不同行為作目的的「發展性」體驗活動計畫。另外，適合「發

展性」目的的第五代引導法，與第六代引導法一樣，也適合運用在以減少失功能的行為及給予學員使用正向行為的情境作為目的的「治療性」體驗活動計畫。而繼 Priest 和 Gass(1995)提出的六代引導法及其適用之體驗活動計畫，Itin(1998)在其著作的「第七代冒險治療」期刊中則明確地指出，第七代引導法適合以治療性為主或發展性用途的體驗活動計畫，並製作出此七個世代引導風格與目的適用性質的演變，以使世人理解以體驗教育為主的引導做法進程的發展（參見圖 2-3），從圖 2-3 的演進發展中可以發現，隨著引導法世代的發展演變進程，發展至越往後的世代，則其引導方式的複雜性與體驗活動計畫方案的精緻度越高，這反映著引導法越往後的世代，所採用的引導方式越多；而越往後的世代，引導催化技術漸趨間接而複雜，適用的主要領域比例也從娛樂休閒性質漸趨往具備專業性質的教育性用途、發展性用途或治療性用途的比例加重，並且越需要具備多項專業技能且持續提升專業的引導員，因此到了第七代的引導法，相較前諸世代，更高比例運用在以「治療性」為目的的體驗活動計畫（Itin, 1998）。

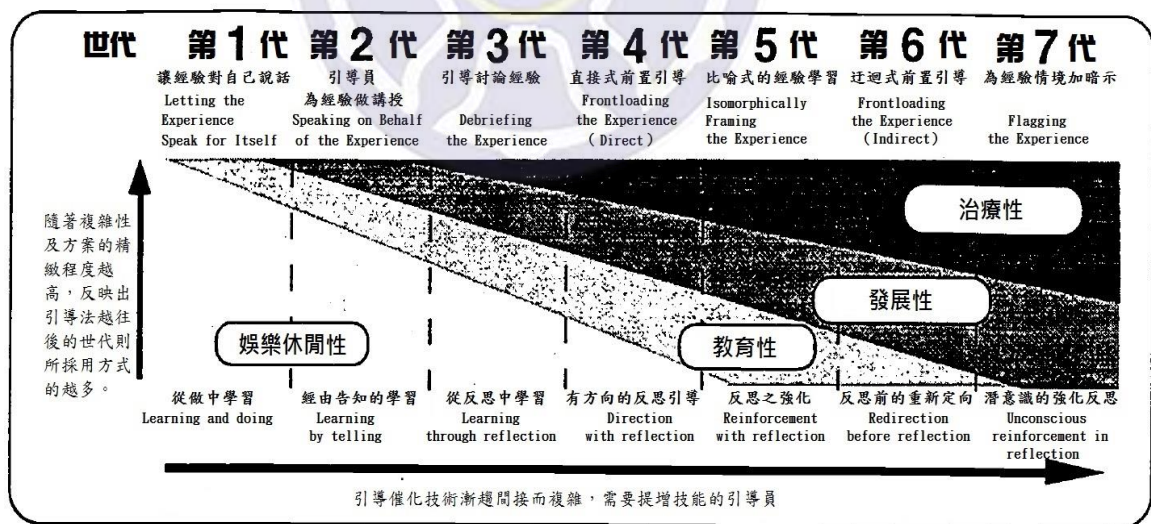


圖 2-3 Itin (1998) 改編 Priest and Gass 所製之引導方式的七個世代

Priest 和 Gass (2005) 指出，引導員對自己提供服務給學員消費的體驗活動計畫負有責任，故身為引導員要清楚的知道自己所能且應該提供的引導層次。

如果學員的需求是獲致某種治療性轉變的目的，而活動計畫卻提供教育性質的一般性目標，且領導者帶領時卻又缺少引導反思而將體驗活動流於娛樂性質，如此引導員將會自損自己的專業名聲與信用度。因此引導員必須思考自己可以提供的引導類型？哪一種體驗活動計畫適合自己？以及自己所選擇的類型將會給學員帶來甚麼樣的影響？這些都需經過審慎思考再行運用。

## （二）歷代引導法的哲學轉移

### 1. 引導的出現時機：

Priest 和 Gass (2005) 指出，六代引導法當中，哲學的演進在第三代和第四代之間出現重大的轉移：前三代的引導法會在「探索活動結束之後」使用，以帶來改變；領導者會對體驗做回饋，但僅討論團體的學習。後三代則在「探索活動之前、之後，或者活動進行中」皆可被使用；另外，在這後期的三代中，引導員是主動的，會創造獨特學習機會增強之後的反思。之所以會有上述這些不同，Priest 和 Gass (2005) 認為這是基植於體驗教育對「體驗本身」就是「強而有力的改變媒介」的信仰。因此，在前三代中，引導員引導學員反思以發現學習；而在後三代中，引導學員反思除了用來發現學習之外，更是為了用來「強化」，並「再聚焦」在更重要的「學習主題」上，大於活動中實際發現了甚麼。

Prouty (2007) 將這發生在第三代和第四代之間對引導出現時機哲學的重大轉移，稱為「八代引導法中兩大哲學轉移」中的「第一個轉移」，並補充 Priest 和 Gass (2005) 的六代引導哲學轉移觀點指出，第七代引導法同上述後三代引導法的使用時機，一樣可在探索活動之前、之後，或者活動進行中由引導員帶領進行；而第八代使用時機也是類似，不同的是由學員本身來自己引導自我反思。另外，Prouty (2007) 在其論著中也補充指出，八代引導法的後四代，經驗本身被當作透過各樣引導法以達改變的媒介。由此可見，引導本身對於學員將具體經驗轉化為學習改變具有重要的分量。

## 2. 將引導自己反思的能力歸還給學員：

Prouty (2007) 指出的「八代引導法中兩大哲學轉移」中的「第二個哲學大轉移」就是要能使學員產生自我反思能力。在第八代這個最近的世代引導風格，經驗仍然是改變的媒介，但是加入使學員—而非引導員—承擔更大的關於反思的責任之特色 (Prouty, 2007)。

綜觀檢視八代引導法的發展，從最初引導員單純將經驗帶給學員，其餘交由經驗與學員自行產生內在對話的第一代引導法，至中間各代由引導員開始透過運用各種引導方式介入經驗，進行導引學員對經驗進行反思與發現學習的方向，發展到最末的第八代，則再度回到跟第一代一樣，即經歷體驗活動的課程時，引導員不會去引導學員進行反思，但是引導員會讓學員自行去反思。此時的哲學將對經驗賦予意義與進行反思的責任全權交還給學員身上，而引導員只是擔任協助學員在進行自我引導時的技巧協助顧問。經整理這些文獻資料令研究者體會到，此八個世代引導風格的哲學焦點隨著時間用法的轉移，無論方法做了何種添加或改變，演變的推移的背後最終都企圖摸索出能夠將經驗學習的聚光燈完全貫徹到「以學習者為中心」的體驗教育精神的真正實現，將主動學習的能力還給學員。

綜合上述，筆者整理 Priest 和 Gass (2005) 與 Itin (1998) 提出的世代演變說明，依據各代引導風格出現年代做簡單歸類，以表格來顯示為如下表所現：

表 2-1 引導風格的八個世代階段與各世代階段說明

年代	階段	說明
第一代 1940 年代	讓經驗對自己說話 Letting the Experience Speak for Itself	從做中學學習 Learning by doing
第二代 1950 年代	引導員為經驗做講授 Speaking on Behalf of the Experience	經由告知的學習 Learning by telling
第三代 1960 年代	引導討論經驗 Debriefing the Experience	從反思中學學習 Learning through reflection
第四代 1970 年代	直接式前置引導 Directly Frontloading the Experience	有方向的反思引導 Direction with reflection
第五代 1980 年代	比喻式的經驗學習 Isomorphically Framing the Experience	反思之強化 Reinforcement with reflection
第六代 1990 年代	迂迴式前置引導 Indirectly Frontloading the Experience	反思前的重新定向 Redirection before reflection
第七代 1998 年代 (Itin 發 展)	為經驗情境加暗示 Flagging the Experience	潛意識的強化反思 Unconscious reinforcement in reflection
第八代 1999 年代	使學員產生反思能力 Empowering the clients to self-facilitate	訓練及反思 Coaching and Reflection

### (三) 八代引導風格的歷代探索經驗之引導中心與引導員的角色

這個由 Priest 和 Gass(2005)依據出現年代而整理歸類出的八代引導風格，不只各代發展階段清晰可辨，Estes(2004)指出，且每個引導世代從根本上可被「教學者為中心」或「學習者為中心」來標記。

首先，前四個世代早期被 Bacon(1983)、Doughty(1991)的論述建議為一群(Priest & Gass, 1997)。第二群，從第五到第七世代，全趨向「教學者中心」

(Itin, 1995; Priest & Gass, 1997)。第三群，也就是由 Priest 等人 (1999) 推廣普及的最新的第八代引導法，回歸到「學習者中心」型態，經過 Priest and Lesperance (1994) 根據實驗的確認，「自我引導 (self-facilitation)」比「教學者引導 (teacher-facilitation)」更有成效。

Estes (2004) 則延伸並加以區辨說明認為，第一代主要是以學習者為中心，引導員的角色只需要將設計好的活動依序帶領好，而要從經驗中導出甚麼意義，則是由學員自身造化。第二代則以教學者為中心，因為教學者的角色就是提供學生回饋，直接告訴學生他們要學什麼、以及所學知識未來要如何運用；壞處是可能使學員跟教學者間產生疏離感，而妨礙學習。到第三代，為防止第二代這樣的問題發生，教學者扮演的是提問角色，鼓勵學生回答並拿回思考自己所學的主權，因此第三代很明顯的是學習者為中心，但是實行起來通常成為教學者為中心。

發展到了第四代的引導風格，Estes (2004) 對此做了許多著墨，指出第四代則讓教學者能多一點聚焦於經驗，少一點對經驗作推理—教學者的角色就是在活動前反思，強調或「先裝載」學習的關鍵重點。由於就教學者決定學習者需要學什麼，並給予活動前的反思，這一代是教學者中心；然而由於學員也決定他們自己要學什麼，並且和教學者共同合作前導他們的經驗，第四代也可以是學習者中心。

至於第五到第七代的引導風格都是以教學者為中心；這三代被認為是高等的引導技術，最好是由經過高度訓練的、經驗豐富的教育家來使用，因為這幾代在倫理道德上的運用，需要完整與準確的評價。教學者必須非常清楚學員的背景、語言以及背後議題 (Estes, 2004)。

最後 Priest 等人於 1999 年推廣的第八代「自我反思」，Estes (2004) 認為這個世代使 Greenaway 於 1993 年就建議之「未來世代的反思應包含學員成為自身經驗的引導者」的理想開始運轉。由於 Priest 和 Lesperance (1994) 發現選擇

使用在體驗計畫中運用漏斗技術所教導的自我反思的企業團體，回到職場上仍能維持在課程中所學到的高團體合作層次，這個研究，實證驗證了 Greenaway 的「學習者為中心的引導比教學者為中心的引導更為有效」之主張。就像 Priest (2000) 這群富有經驗的引導員之流，得出「引導員最重要的倫理就是尊重」的結論，其中包含「尊重學員做決定的權利，如同協助他們理解自己選擇的結果同樣重要 (Priest et al., 2000)。」一般，第八代代表的方式體現了從第四代(前置引導)以來的「持續加強聚焦在經驗的價值上」的概念，並結合「以學習者為中心的引導」的好處。這要通過從「賦權」給學員承擔責任—至少，讓學生部分的決定什麼是需要學的，和實施一個不斷學習的過程，使所學可以延伸至其它的生活場域中來實現 (Estes, 2004)。然而同樣地，Estes (2004) 發現，眾文獻也產生了引人注意的共通事實就是「教學者中心引導」是體驗教育界普遍的問題，而這問題的解決之道，Estes 認為，引導員需要增強覺察及持續的進行實踐「教學者中心」與「學習者中心」引導間的對話。

本研究試圖對謝教授於 103 年於師大開設之「活動領導研究」課程前八周所親自帶領學員的課堂引導經驗歷程作一簡單量化分類，需藉以判別引導方式歸屬的指標向度，研究者遂以「八代引導法的引導特色」為基準，改編成研究時所使用之引導風格分類的測量工具及給課程參與者填寫的回饋問卷，藉以分析謝教授的課堂引導經驗，並綜合歸納出謝教授於每週課堂上所運用到或所歸類之的八代引導方式，以歸結出謝教授引導經驗呈現之引導方式的基本面貌。

## 第三章 研究設計與實施

本研究「一位體驗教育活動領導者引導反思經驗之個案研究—以台師大公領所活動領導研究課程為例」所欲探討為個案台師大公領系教授謝智謀博士於其在 103 學期所開設之「活動領導研究」課堂上如何在帶領學員活動體驗前後處理引導反思經驗。研究取向採用個案研究法，探討謝智謀教授在課堂實施引導反思的方式以及影響其引導反思方式使用的理念。為達上述的研究目的，研究者將透過課堂參與觀察、深度訪談、問卷、影音資料檔案分析的方式進行。

本章共分為七節，第一節為研究方法與步驟；第二節為研究對象；第三節為研究者角色與研究倫理；第四節為研究工具；第五節為資料蒐集與分析；第六節為研究信實度。

### 第一節 研究方法與步驟

本研究依據上述研究目的期待，以台灣體驗教育的標竿人物謝智謀教授為個案，對於課堂上帶領引導反思經驗做深入觀察及相關資料蒐集與分析的質性個案研究。

#### 壹、研究方法：個案研究

質性研究是為了取得被研究者深層的思想與態度，而在自然情境下，進行長時間或深入性的觀察或訪談，來蒐集被研究者的各類資訊進而達到研究的目的（黃寶園，2006）。Bogdan 和 Biklen（2007）釐清質性研究是一種「方法論」而不是「方法」，除了使用觀察指引和訪談題綱來蒐集資料外，更不能忽略研究參與者詮釋的意義。Cheek（2005）更指出，質性研究是一種思考方式，而非只是方法而已。Bogdan 和 Biklen（2007）並說明質性研究能夠運用在「實務工作

者的研究」(practitioner research)上；其運用質性研究在兩個方面：一為質性研究強調「自我審查」(Bogdan & Biklen, 2007; Eisner, 1991; 引自紐文英, 2014)，另一為「使用質性研究的觀點進行師資培育」(Bogdan & Biklen, 2007, 引自紐文英, 2014)。

由上可知以實務工作者做質性研究的運用，一來體驗教育實務工作者可透過自我審查以增進自身帶領引導反思的現場實務，二來可透過質性研究的觀點進行提升體驗教育的師資培育。

本研究的目的是為了探究謝智謀博士於活動領導研究課堂上親身如何示範帶領團體進行引導反思經驗，以及影響謝智謀教授帶領引導反思方式背後所隱藏的意涵，並在蒐集資料的過程中分析與歸納概念，以及探討當事者的內在觀點，這些都是量化研究較難觸及的層面，故採用質性研究。誠如紐文英(2014)於其著作《質性研究方法與論文寫作：修訂版》的序中所言：「寫完此書我對質性研究的最大體會是，當我面對『質性研究』時，我要面對的不是可以置身事外的『方法』或『工具』，而是一種內化的『生命態度』和『思考方式』。有形的事物中有消失的時候，只有支撐事物的信念才會永遠留在人們的心中」(頁iii)。

做為研究方法的個案研究，是遵循一套預先設定的程序、步驟，對某一經驗性、實證性課題進行研究的方式(周海濤、李永賢、張蘅譯，楊雪倫校訂，Yin 著，2009, P. 26)其適用在研究發生於當代但無法對相關因素進行控制的事件，獲得資料來源的管道可透過檔案、物證、訪談、觀察等(Yin, 2009, P. 13)。採用個案研究法能夠幫助人們較全面了解複雜的社會現象，個案研究可以使研究者原汁原味地保留現實生活中有意義的特徵(周海濤、李永賢、張蘅譯，楊雪倫校訂，Yin 著，2009)。Yin (2009)以兩種面向定義個案研究：第一、就研

究範圍而言，個案研究是一種實證研究；它定義的核心精神在「不脫離現實生活環境」的情況下研究「當前正在進行的」現象，而此待研究的現象與其所處環境背景之間的界線並不明顯。第二、就技術層面的界定而言，由於個案研究法所要處理的現實生活中的現象與背景條件很難明確區分，即有待研究的變數比資料點（data points）還要多的特殊情況，所以個案研究需要透過多種管道蒐集資料，並把所有資料匯合起來進行交叉分析，因而需要事先提出理論假設，以指引研究者資料的蒐集及分析（Yin, 2009）。

本研究主要以課堂觀察與錄影檔案分析為主，並輔以訪談與問卷調查，以從中獲取更多中立客觀訊息，加上蒐集 103 年修習謝教授於師大公領所開設的活動領導研究課程的諸位學生及觀課助教的觀點。依上述本研究所運用之資料蒐集方式，分別敘述如下：

## 一、觀察紀錄

觀察可以深入提供正在進行的現象當下所發生之關於此時此地的情境、互動、關係、行為、事件、角色和組織等方面的現場資料（紐文英，2014）。研究者經尋求獲得個案謝智謀博士以及全體修課同學的知情同意後，針對謝智謀博士在 103 學年上學期於師大公領所開設的《活動領導研究》課程進行直接觀察，並進行錄音、錄影、攝影做為研究內容分析之用。在此階段研究者的角色為觀察者，課程期間做全程觀察，不參與課程情境當下的活動。

觀察的優點是研究者能探索正在進行中的對象事件或行動，並將其特徵記錄下來，由於觀察的期間長，可從中找出趨勢，並能指出事件或行為間存在的發生次數頻率度差異；另外，觀察可以將研究的事件或行為放在此時此地的社會脈絡中，對其發生的過程，以及相關人員間的互動關係獲得較為直接、全面和完整的了解（陳向明，2002；潘淑滿，2003；Bernard, 2006；Jorgensen, 1989；

Lincoln & Guba, 1985；引自紐文英，2014)。

藉由觀察，以研究個案於課程中展現之引導反思經驗的行為，與其訪談中所表達的理念和原則，是否能夠相互驗證當中的價值；以及觀察修課學生的行為與反思的表現，以作為個案運用引導反思經驗影響修課學生的反思能力之參考成效。另外，並了解謝智謀教授於引導反思經驗的方式中，是否符合了研究者歸納出的反思理論以及體驗教育活動領導者引導反思之具體實踐原則。

## 二、檔案分析

研究者針對謝智謀博士在 103 學年上學期於師大公領所開設的每周一次、一次 3 小時的「活動領導研究」之整學期課程進行直接觀察時所進行的錄影、錄音、研究者筆記，以及研究者於研究期間所撰寫的研究日誌。研究資料蒐集歷經三個多月，參與課堂觀察時間從 2014 年 9 月 15 日第一堂課為始，至 2014 年 12 月 29 日的最後一堂課為止，共計 16 周課。本研究觀察分析範圍為該 16 周課程當中前半部分謝教授親自示範帶領引導經驗的課程。研究分析參與課堂觀察時間從 2014 年 9 月 15 日第一周課程為始，至 2014 年 11 月 3 日的第八周課程為止，共計 8 周課程。

本研究的資料分析將根據錄音錄影蒐集之資料及訪談內容寫成全文逐字稿方式，進行編碼分類，進而做內容實證分析；而在整理與謄寫資料的同時即將活動參與者及受訪者進行匿名。本研究可信任度採行的作法包括：同儕檢核、三角檢證、參與者檢核。

## 三、訪談

Kavle & Brinkmann (2009) 指出訪談 (interview) 是「inter」與「view」的合成，就是「雙方看法的互換」。Sayre (2001) 相較訪談與觀察的不同之處，

指出訪談可以獲得人們態度、觀點和想法，並能進一步得知其行為背後的動機，而觀察只能察得人們展現的行為，及發生此行為的背景脈絡；訪談能透過探詢及傾聽的方式獲得資料，而觀察則透過觀看的方式獲取資料；訪談能蒐集過去和現在的資料，而觀察只能蒐集此時此刻當下發生的資料。(Lincoln & Guba, 1985; Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993) 更指出，訪談的優點在於它不僅能蒐集過去及現在的資料，還能蒐集研究參與者對於未來的觀點。

研究者希望能夠蒐集個案謝智謀教授在課堂中引導學員進行反思經驗所採取的方式與行為背後之動機、觀點及信念，及較為熟識個案體驗教育工作者，同時也曾是個案的學生對個案帶領引導反思的觀點，故除了現場的直接觀察之外，將透過訪談的方式以蒐集上述資料。

資料蒐集來源包括與謝智謀教授本人的二次訪談外，也將訪談擔任今年課程的觀察者——同時去年也與研究者一起修習《活動領導研究》課程的「助教 Y」、「助教 Z」(已匿名) 這兩位從謝智謀博士第一年來師大任教時就擔任其專任助教，與謝智謀互動關係密切的師大碩班同學作為研究參與者的一次訪談，共計三次正式深度訪談，以了解對於謝智謀教授帶領引導經驗的行為與理念之想法，與引導經驗的理解與看法，以獲得更客觀的資料，來深入探討謝智謀教授在該學期的該門課堂上如何在帶領活動體驗前後處理引導經驗、以及影響其帶領引導經驗方式的原因。

#### 四、問卷調查

在觀察、檔案分析與訪談之外，為了避免研究者個人偏見，並能讓本研究能更以客觀的角度分析所得之資料，研究者將輔以結構式問卷的方式，在「活動領導研究」課程觀察結束後，將對修習課程的學生及參與現場觀課的助教們做課程引導意見回饋問卷的調查，分別藉由初接觸謝智謀教授於該門課帶領引

導反思經驗的修課學員的想法以及對謝教授的引導風格有一定接觸程度的助教之觀課想法來做為檢視分析資料的正確性的方式之一。研究者以問卷調查所得之資料，作為進一步了解謝智謀教授於「活動領導研究」課程中帶領引導反思經驗的成效之參考。

## 貳、研究步驟

研究之歷程大抵包含：選擇研究的主題、確立研究目的及問題、設計研究、資料的蒐集、資料的分析、資料的解釋與研究品質的評鑑，以及研究發現的報導等七個步驟（Neuman, 2006）。紐文英（2014）進一步指出，整個研究可能不是如此線性的歷程，而是互動的；亦即不見得是完成第一個步驟後，才進行第二個步驟，而是在這些步驟之間來回更迭。

根據研究的動機以及研究的目的，研究者先將體驗教育相關文獻資料整理，帶出廣義的體驗教育與較為狹義的體驗教育—探索教育/冒險教育的關係，並探討狹義體驗教育之發展及三種探索教育模式類型，以進一步聚焦本研究個案謝智謀博士在活動領導研究課堂中主要運用之平面遊戲模式作為修課學員創造共同體驗的媒介。接著，說明體驗教育常用理論，以導出引導反思在體驗教育中的角色之後，進行引導反思經驗發展演變的說明，以及引導反思概念與功能、內涵與特質的理論基礎作探討，再探討體驗教育中引導員的角色定義，作為研究者對個案引導反思經驗的觀察與研究之方向。最後，將研究所蒐集的各類錄音錄影、訪談內容等資料寫成逐字稿，進行編碼分類，進而做內容分析。且將資料進行同儕檢核、三角檢證、參與者檢核等交互檢證及分析，再與個案做回饋討論，進行最後的資料總整理。研究者最後並將根據文獻探討及研究分析的結果，針對體驗教育領導者的引導反思經驗提出反思結論、未來研究建議等以供後繼研究者參考。茲將本研究之研究步驟繪製如下圖（見圖 3-1）：

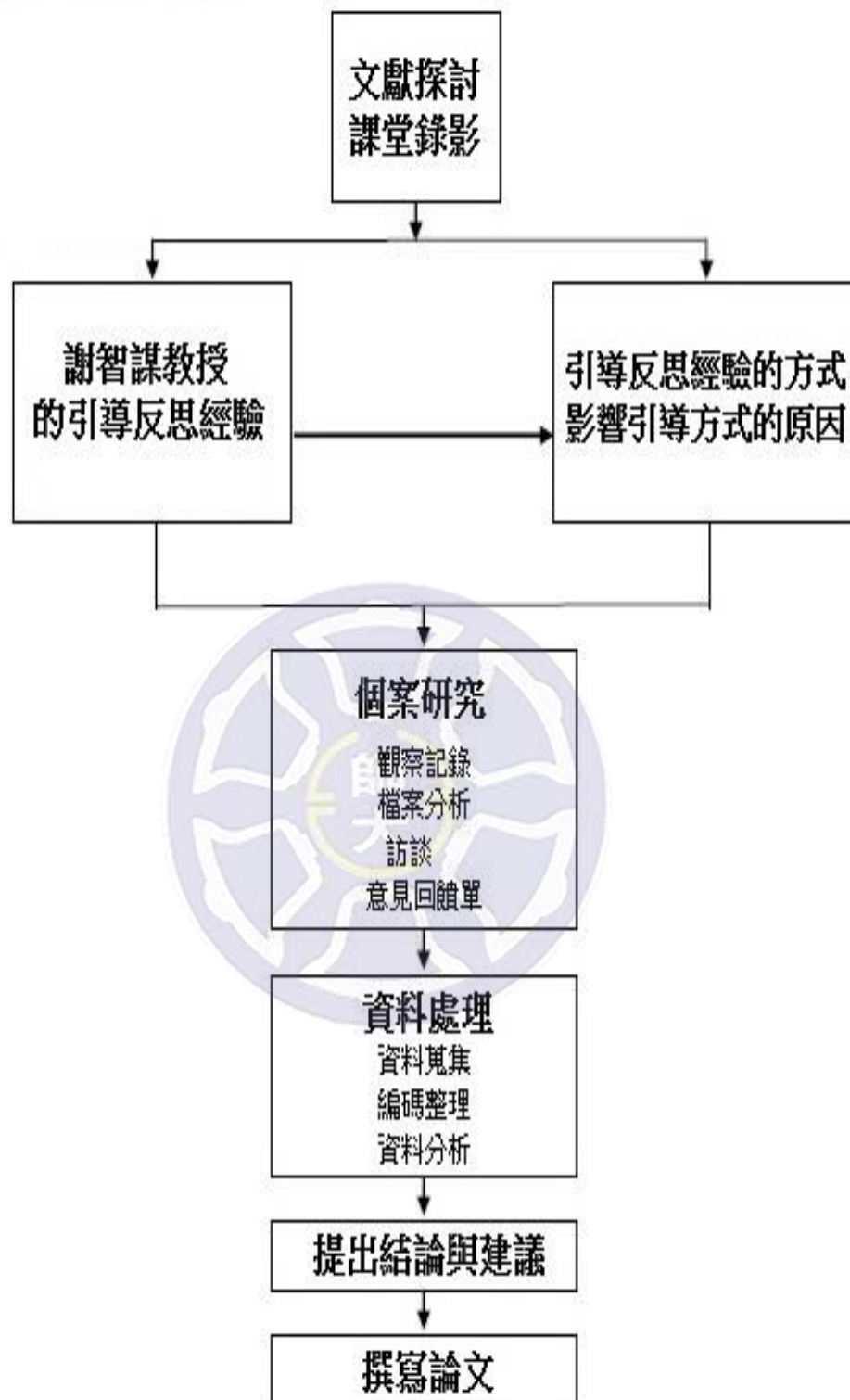


圖 3-1 研究步驟流程圖

## 第二節 研究對象

就個案研究而言，研究具有「著重於探究一個特殊的情境、事件、方案和現象」的特色（潘慧玲，2010）本研究對於研究對象的選擇，基於考慮到所欲研究主題—引導反思經驗相關的研究對象與研究現場的可接近性、情境的可觀察性，以及研究者角色與本身的經驗與能力，希望研究對象能夠提供本研究關於引導反思經驗深刻而重要的信念與觀點。

在確立研究主題之後，研究者根據自身能夠親近作觀察的密切性與曾親身修課參與過謝智謀教授所開設的「活動領導研究」課程的經驗，對該課程中謝智謀教授將會帶領修課學員聚焦於引導反思經驗探討的深入了解，遂以課堂授課教授謝智謀博士為研究對象。徵詢指導教授之同意，採用「非隨機抽樣方法」中的「立意抽樣」，選擇了這一位從事體驗教育十多年的學者，同時也是引領台灣體驗教育先驅者之一的謝智謀教授於 103 學年第一學期《活動領導研究》課程中所帶領的引導反思經驗為本研究對象。本節首先介紹謝智謀老師的基本背景，接著分析修課學員的脈絡情境，並於最後介紹本研究課程實施的研究場域。

### 壹、個案簡介

本研究對象——謝智謀博士，國立台灣師範大學體育系畢業，美國印第安納大學體驗教育與冒險治療博士，回國後曾任國立體育大學休閒產業經營學系休閒遊憩組教授暨該校戶外領導研究中心主任，且於國立台灣大學及東吳大學社會工作學系(所)、中原大學通識中心擔任兼任教授開設領導學程的課程，2010 年獲頒教育部全國優良教師獎，目前任教於國立台灣師範大學公民教育與活動領導學系。

謝智謀博士在國內推動多項大型多元體驗教育計畫，從美國國王峽谷戶外冒險領導先鋒計畫（2005 年）至 1919 愛走動急難家庭救助計畫（2013 年），迄

今持續活躍，引導經驗豐富。曾擔任亞洲體驗教育學會理事長及亞洲領袖發展協會理事，亦曾擔任台灣內政部兒童局長天數高關懷青少年冒險輔導營隊督導、行政院青年輔導委員會偏差行為青少年麻吉計畫冒險教育總領隊、行政院軍訓處高關懷冒險冒險輔導課程教授等職務，致力於推廣體驗教育與反思品質在台灣的紮根與開展。

在羅吉希（2010）所著之謝智謀教授的故事《與大山賽跑》中，提到謝智謀教授個人的生命歷程中其實是從小在家暴家庭長大，常逃學逃家，且患有注意力缺陷過動症（ADHD）的他於少年時代曾當過流氓老大，帶領手下在街頭逞兇鬥狠；又於大學畢業之後去國中實習一年帶領放牛班，以「拳頭」收服學生的權威領導等記述，使研究者好奇這與邁入體驗教育領域之後的課堂上所認識的一總是呈現以沉穩內斂又開放的同理態度、強調「你如何看待人、看待生命」的以「人」為中心理念，站在「陪伴者」立場來引導著學員進行體驗教育活動反思經驗的謝教授的轉變——謝智謀教授是如何引導學員處理經驗進入反思的？以及是甚麼影響了謝教授在體驗教育領域裡帶領引導反思經驗的方式與中心態度？這些好奇形成了本研究所欲深入探討的議題。

## 貳、引導反思經驗的情境脈絡

謝智謀教授如何於台師大公領所103學年度第一學期開設之「活動領導研究」之整學期課程當中親自示範帶領學員進行引導反思經驗是本研究觀察的對象。大致背景脈絡以「時、地、物、人、事」作為劃分介紹如下：

一、時間脈絡而言，本「活動領導研究」課程於2014年9月15日至12月29日期間，每周一次、一次3小時，共計16周課。本研究觀察分析範圍為該16周課程當中的前8周謝教授會親自示範帶領引導經驗的課程。研究分析參與課堂觀察時間從2014年9月15日第一周課程為始，至2014年11月3日的第8周課程為止，共計8周課程。

二、以課程實施地點而言，各堂課體驗活動與反思地點並非皆固定於同一空間地點，但皆位於臺師大本部校區校園內。

三、以相關物品而言，為該課堂中謝智謀教授帶領體驗活動與引導反思經驗中所運用到的材料。

四、以人員的脈絡而言，為全體參與該堂課的成員在引導反思經驗時的師生互動以及同儕互動作為本研究觀察的對象，在修課的13名學員中，其中7位為台師大公領所碩班學生，另6位為外系或跨校選修的學生以及校外社會人士。參與課堂全體人員含謝智謀教授本人共14位。研究者於該第一堂課徵詢是否同意參與研究人數，同意研究參與者共14位。此外，現場除了謝智謀博士與修課同學外，另有3位去年與研究者共同修過這門課，今年以完全觀察者身分旁聽課程的謝智謀教授的助教，其中兩位助教Y、助教Z，將作為研究者會後訪談對象。

五、以整學期活動進行的方式而言，由於謝智謀教授定位本研究課程的目的是希望透過這門課程，幫助學員做一個能夠視職的優秀引導員，而一學期16周課程中，前8周課程，由謝智謀教授親自帶領體驗活動與引導反思經驗；後8周課程，則由修課學員小組設計課程並帶領體驗活動與引導反思經驗，事後謝教授再給予回饋的方式進行。

### **參、研究場域**

在確立研究主題之後，研究者根據自身能夠親近作觀察的密切性與方便性，及曾親身修課參與過謝智謀教授所開設的「活動領導研究」課程的經驗，遂採用「非隨機抽樣方法」中的「立意抽樣法」，以課堂授課教授謝智謀博士為研究對象。本研究課程實施的研究場域即為研究者攻讀碩班所就讀的學校—台師大本部校區校園內，對於校園場域環境與氣氛及研究個案與研究參與者的背景較為熟悉了解，能給予研究者更多心理上的信心支持與研究資源。

### 第三節 研究者角色與研究倫理

研究者是質性研究當中最重要研究工具，因此要有相當的興趣面對研究的場域與對象，才能願意對其真正投入心力進行探究(黃瑞琴,1997)。Yin(2003b)說明個案研究是一種在研究現象與情境脈絡關聯緊密下，在真實情境中，運用多元方法取得的證據來探究當前的現象的實證方法；其目的在通過研究個案來洞察、發現及詮釋當前現象的意涵和背後之情境脈絡，而不是在驗證假設。

Merriam(1998)指出個案研究有「特定性、描述性和啟發性」三種特徵，特定性是指研究探討的是有範圍的特定現象；描述性是指研究的報告會對現象做豐實的描述；啟發性是指個案研究報告能讓讀者對現象有更深層的理解，並從中發現意義以擴展讀者的經驗。研究者希望藉由充分觸及研究現象的現場活動，以觀察者的角度持續了解，至描述個案於旨在培訓優秀引導員的學期課堂上所親身示範的引導反思經驗，以達到提升研究者自身及志於體驗教育工作領域的讀者之現場實務工作經驗之啟發。

#### 壹、研究者角色

##### 一、研究者背景

研究者由於家有一位哥哥為輕度亞斯伯格症患者。自小求學與成長過程中共同歷經許多風雨，深知特殊生家庭背後的辛酸，及普通班導師具特教和輔導知能，協助一般生認識、同理並學習與特別需求人士相處之重要。為此努力以站上教育第一線發揮理想，並讓手足有充裕時間摸索出自己人生的道路為目標。

研究者於民國96年畢業於國立新竹教育大學特殊教育學系，主修習一般國小及特教身心障礙組雙學程，另修習資優特殊教育、心理與諮商及音樂等相關課程，這些經驗讓研究者除了了解從特殊需求學生至一般學生的特質，更多的收穫是自我的提升與視野及心胸的啟蒙與開放，以及領導才能相關理論及用多

元智慧欣賞人我的各種可能。並在課餘時間參與各項志工服務。大一暑假到花蓮的國小做原住民學生的課輔教師經驗，及大二至大四在新竹市警局受訓與輔導非行少年個案的過程中，感受到自己對於輔導領域的不足，另於坊間補習進修教育心理學、輔導原理、社會心理學等專門理論，並將所學運用在實務層面。在學及行兩者相互增進，讓研究者除了特教與教學領域外，也在輔導領域的知能大以增長。而當時於母校修習音樂系課程接觸了奧福樂團，對於其在各種遊戲與活動中自然接觸音樂、進而啟發喜歡音樂、律動、即興創作的方式，覺得相當活潑親切，深深認為教育就是應該這樣帶領孩子自然去接觸、喜愛各種世界的探索，因為「想要、好玩」而去做，學習得快樂這才有意義，是為研究者接觸體驗中學習的教育產生好奇的啟蒙。

98年教育實習結束，甫考取教師證的同時受聘擔任聽障奧運志工副經理，受督導、所領志工以及各國參賽團領隊的肯定之下，讓研究者在領導志工的過程中深被人們齊心互助互動所能產生的力量所感動，並深切明瞭到身為一個團體的領導者所能帶出的團隊氣氛以及凝聚力的影響份量。99年至100年間，代理新北市某國小四年級導師。所任教班上同時有全學年第一名的資優生及特殊生，班上並有霸凌特殊生、弱勢生，及學生與中輟生來往的狀況。除發揮特教與輔導的專長，為當事學生們第一時間給予個別訓輔、全班宣導外，深感課本的知識無法切合孩子的需要，於是設計系列課程，帶領學生了解拒入幫派、慎選朋友、反毒和菸酒防治的重要；更利用綜合課設計特教宣導及同理心的活動，有效幫助特殊生融入班級、資優生發揮所長，並提升全班整體關懷弱勢、互助、自治以及向心力。到下學期每個學生的自我要求和自我管理都大所進步，獨立思考與團隊默契也成熟了很多；從剛接任時是一個導師不在就會吵鬧的班級，蛻變成為期末研究者在開教師晨會時，全班能自發性的透過班會民主表決，由幹部帶領全班同學前往班際比賽場地，比完賽並守秩序的回到教室的團隊，令

研究者驚艷又感動地見證到教育對孩子的成長令人超乎想像的影響，還有賦權予生命、給予信任與陪伴，團隊願意開發自己所綻放的力量，更加認定教育為值得一生不遺餘力耕耘的志業，並於隔年考上新北市國小正式教師。

在進入正職教師職場後，研究者分發到偏鄉學校，樂於繼續將自身所學習分享予學生，及以教學內容來涵養學生為人處事的正面積極態度。然偏鄉孩子的環境刺激不足與普遍學習動機低落，為求帶給學生更多樂趣的「有感教育」，以及尋求更多元的知識學習方式，因此，進入職場後的一年，至國立台灣師範大學公民教育與活動領導所碩士班進修。其間所接觸到的經驗教育研究、活動領導研究、戶外教育研究、戶外探索領導研究、引導反思經驗……等經驗學習的理論與實務結合的課程，更增進研究者對體驗教育領域的了解。對於體驗式學習層面雖有理論上的學習，也希望未來能有機會回歸學校服務時，結合體驗教育教學於課程；特別是於引導反思經驗的實務引導這一層面，由於自身的教學理念，欲探究體驗教育活動領導者的引導反思經驗方式如何引導學員在反思的過程提升團體動力與學習，關於引導員在引導反思經驗時，最需具備那些技能和特質，才能將體驗教育效果與精神發揮到極致之時，卻發現國內少有研究者投入相關質性深入研究。因此希望藉本研究來對國內優秀的引導員進行其在課堂現場引導經驗的深入整理與探討，以讓研究者能更加了解體驗教育領導者如何運用其引導的影響力，以深度帶領一個群體進行體驗活動與反思的經驗。

## 二、研究者與研究對象之關係

研究者本身為新任國小老師，進入教育領域已達兩年的日子，兩年擔任的皆是接手四年級後母班的導師職務，帶班初始都面臨著學生的挑釁、同儕間的霸凌、學習動力低落、秩序散亂的班級問題，幸運地與班級共處歷經一年後皆能將兩班班風整頓至漸趨穩定的過程。研究者回溯自己經驗，歸納最後得以順

利整頓班風、將學生從秩序混亂到有紀律的原因，出於每遇各種學生狀況時，自己會帶領學生許多引導思考的問話，同時也會設計系列課程，比如一些體驗的活動、閱讀一些繪本或觀看一些有意義的影片等，然後全班一起討論分享，而漸漸建立全班的一個共識。而同時當班級漸趨穩定之後，也開始反觀自身，思考自己擔任一位教育場的第一線工作者，除了課業上的協助之外，還能帶給學生們甚麼？幫助他們獲得些甚麼，才是對學生一生都受用的東西？怎麼樣才可以成為更好的領導者呢？

抱著「想要了解如何可以更精進自己的領導能力以達成幫助學生的目標」的想法，研究者民國 102 年來到台師大公民教育與活動領導所進修，經由修習所上謝智謀教授開設的「活動領導研究」課程，接觸到了「體驗教育」與「引導反思」，震撼於一個學期下來體驗教育所帶來全班修課同學以及自己自身的改變——他將這堂所有在此之前原本彼此互不相識、來自不同背景的碩博士班修課學員，經由歷經一學期的體驗活動與引導反思的運作參與下，成為信任彼此且能互相接納、溝通合作的一個大團隊。

研究者思考來到研究所還能與全體修課同學達成這樣的結果，最大的關鍵在於擔任領導員的謝智謀教授在團體當中的催化角色。就像在小學裡帶班的自己，當時雖未實際接觸「體驗教育」的活動與理論，卻在不知不覺中使用了相關的方式並使學生問題獲得一些改善，而來到公領所就讀才知道自己過去這種初步引導學生思考與分享的技巧叫做「引領反思」，儘管當時引導學生進行省思的做法還很青澀。

謝智謀教授在帶引領反思時可以有很多種做法，研究者在修課時以身為學員的角度親身體驗到好的引領反思可以引導整個團體中的個人進行深層的思考，並且促使眾人在思考、分享、聆聽與接納的過程中提升團體的向心力與信任，

以及激發團隊問題解決能力以達成共同目標——而這正是研究者自己所一直在尋求的教育所可以帶給學生的理想能力。引導反思經驗對思想與行為模式近乎固定的成年人重新開啟對人我的思考與行為改變的影響尚且如此，何況是對未成年的小學生的獨立思考與群我共處的品德建立呢？然而於該課堂學期末的學員設計活動與帶領階段，輪到自己小組上場擔任引導員帶領活動的試教中，在實際帶領團體平面活動與進行引導反思經驗時深感到引導員在從事體驗教育操作上面臨的困難，以及從謝教授於各組活動帶領過後的檢討中發現原來體驗教育引導員於進行平面遊戲與反思的過程中須注意的細節與細節背後的學問，遠大於肉眼所見行動的呈現，這引起身為國小教師的研究者的興趣。

謝智謀教授是一位以身作則重視「如何對待人、對待生命」的體驗教育引導員，引導風格開明而沉穩，講求賦權予學員，強調體驗教育引導員與學員間的地位是平等的，講究「引導」團體並非由上而下的權威式「教導」，其重理論融入活動的實際體驗及將體驗與學員生命背景連結的反思，以及重視催化學員於體驗與反思中「生命與生命間的看見、對話與接納」的體現，這與研究者的教育理念相通。最重要的是謝智謀教授所帶領的引導反思經驗，除了結合其所學之專業理論素養，更藉由自己曲折豐富的生命歷練與其信仰所累積的智慧，對「生命的需要」培養出高敏銳度的洞察力與深切疼惜的關懷，並運用這種對團體動力變化的敏感度，設計體驗活動與課程，呈現學員在團體體驗活動中現出的個人價值端樣貌，引導學員看見自己以進行反思。謝教授這種因為成功超越個人生命苦痛經驗以希望幫助後繼者走出生命陷落的初衷，與研究者相似。研究者因為國小求學時代受同儕霸凌嚴重，因此希望藉由擔任老師帶領班級能夠影響學生接納生命人我間的個別差異、學習互相尊重、和平共處，並深信開啟學生獨立思考是學生一輩子帶得走的能力。

研究者從 102 年進碩班進修成為個案謝智謀教授的學生至今著手開始論文研究這一年半的時間，除了是謝智謀老師於碩班開設各類課程的修課學生，期間又擔任其於大學部所開之「戶外探索設計與實施」課程的助理之一，有協助個案帶領大學生實施平面遊戲體驗活動與進行引導反思的經驗，如今以曾修過的「活動領導研究」課程為研究題材，可能會因為對課程基本運作流程或個案有些所要帶領的體驗活動有一定熟悉度，加上修課學員約半數為公領所上的同學，於研究現場可能基於同學間的情誼、與個案的師生關係、過去體驗活動經驗類同的因素，或觀察時無意間忽略細節處等因素，造成蒐集資料時難免有個人的主觀判斷與焦點資訊篩選，針對此一限制，研究者儘可能於觀察中時時自我覺察反省、清楚自己的觀察者角色，以使研究能夠更具客觀的立場來做觀察。另外也輔以錄影錄音打成逐字稿，與謝智謀教授本人的二次訪談，加上同為觀察者的兩位助教「助教 Y」、「助教 Z」的一次訪談及 103 年修習師大公領所碩博士合開的活動領導研究課程之部分修課學生的觀點，分享對於謝智謀教授引導反思經驗的看法，以提供本研究相關觀點。

### 三、研究者在研究過程之角色

研究者在自己的生活領域之現場進行研究，可能因與該領域現場人員距離太貼近，而將所發生的事情視為天經地義的自然，而無法發揮研究的觀察力，在此狀況下，研究者該做的是把自己和研究現場拉遠距離（黃瑞琴，1997）。由於本研究的研究場域正是在自身進修的學校，因此進行研究之期間，研究者在不同的時間、地點扮演著不同的角色。在實施研究的 103 年的「活動領導課程」課堂上，作為一名非參與的完全觀察者，僅在旁觀察謝智謀教授於此段時間與學員的引導反思經驗對話，以及對團體活動經驗處理的現況，亦是觀察修課學員學習態度的記錄者，不介入現場活動地錄音錄影做資料蒐集，盡可能保持客

觀記錄。在碩班的修課課堂時間以及非研究課程時段，研究者為謝智謀教授的學生，亦是修「活動領導課程」7位公領所碩班同學的同窗，此時放下研究者的觀察角色，單純學習修課課程內容、與個案及同學相處。因此只有於實施研究的課程時間，研究者會啟動觀察並單純記錄下學生學習情況與個案實施引導反思經驗的進程點滴，避免自身的先入為主的印象、個人情感的反應放入其中，就以所觀察之事件作詳盡的描述與分析。而研究者在未來回歸校園職場也可能擔任體驗活動的引導反思者，因此在此研究中扮演著觀察反省、累積經驗的學習者角色。

研究者利用課餘時間與謝智謀教授進行訪談，此時為資料蒐集者的角色，藉以了解個案在引導反思經驗上的理念，是甚麼影響他的引導反思經驗做法，與如何運用個人的洞察力及影響力來作引導員身教、言教的典範，更重要的是個案於本研究的研究課堂實施引導反思經驗情況感想作一了解。非訪談時間或觀察時間，研究者即退出研究角色，以自然態度與平常心與謝教授互動，並注意角色轉換之間，努力營造愉悅且不感到任何壓力的環境，使研究對象能以輕鬆自在的感受接受觀察。

## 貳、研究倫理

對於本研究中蒐集資料的過程，必定會涉及到個人隱私，這部分屬於倫理上的處理課題，更需要慎重以待。在質的研究過程中，研究者和研究現場的人們之間，需逐漸發展一種長期的、密切的、彼此信任的關係，過程中人際間微妙的道德、權利、責任等規範的課題常會彰顯出來（黃瑞琴，1997）。本著研究的良心，更使得研究者謹慎地進行研究工作，以及為了保護謝智謀教授的隱私與研究課題的公平，故而採取以下的倫理原則以進行本研究：

## 一、自願與公開原則

在研究者擬定研究主題後，首先徵詢過謝智謀教授以及其於 103 學年度開設之「活動領導研究課程」的全體修課同學同意方進行研究，此是對於研究對象的尊重與禮貌，本著自願原則以著手研究。接著在進行研究之前，先向謝智謀教授及修課同學說明本研究的目的、方法，以及在過程中可能造成的困擾，如進入教室現場作觀察與錄影、聯絡訪談時間與進行方式預計可能對於謝教授所造成的不便、對於訪談內容的看法或是否有不便回覆之問題等，都將於研究開始前公開確認，並徵詢謝智謀教授的同意，以避免影響日後互動的進行，與爾後師生、同學間的相處。

## 二、保密原則

為了避免造成日後謝智謀教授與修課學員之困擾，關於研究中謝教授所不願公開的部分與涉及學員個人隱私之部分，全採取匿名方式處理，以及本研究所蒐集的資料僅為輔助研究過程需要，不在公開場合談論，確實保護研究對象。另外，所有研究資料皆需保密，若有涉及相關的背景介紹，盡可能簡述其摘要且不作任何評論。

## 三、公正合理原則

進入現場觀察，研究者應保持客觀的態度，純粹作事件與情境的記錄，並配合課堂活動為主，盡可能不干擾課堂內進行的活動。另一方面，訪談、填寫問卷時間以配合謝智謀教授與助教及修課同學可利用的課餘時間、下班時間進行訪談與對話，並隨即記錄成札記。將所有的現場觀察、訪談、問卷結果分析等資料，整理建檔後，事先予謝智謀教授過目，獲得認同或修正後，才會成為正式記錄。

## 第四節 研究工具

本研究進行時，必須擇以適宜的研究工具作為資料的蒐集與訊息的獲取。所採用的工具包含研究者本身、訪談大綱與同意書、問卷調查表、觀察記錄表，以及錄音設備。以下就以研究工具的用途分別說明：

### 壹、研究者

從準備階段至正式研究，到最後的撰寫論文階段，研究者是組織本研究的重要工具，關乎整個研究過程是否能夠順利進行。因此，研究者需隨時自我檢視、覺察自身背景與處於研究中的角色。從研究開始至結束，研究者包含了「觀察者」、「訪談者」、「記錄者」與「資料分析者」等角色，對於本研究的進行有重要的影響。而研究者在進行中的任何時間點，必須要排除個人主觀意識，採取中立的態度以蒐集資料，為確保自己不會過度引導受訪者的表現，也時時檢視訪談方式與記錄內容，避免研究結果有所偏頗。

### 貳、訪談大綱

為獲取詳細且具有深度的資料，本研究採取了半結構式的訪談方式進行研究。研究者在閱讀完相關的文獻資料後，依據與主題相關的內容來擬定研究目的與問題，再與指導教授討論，對於研究大綱稍作修正後，即確立了訪談大綱。

### 參、研究同意書

為了使受訪者能夠了解本研究目的與進行方式，研究者設計一份研究同意書，讓研究參與的受訪者能對於研究目的、訪談內容與相關的注意事項有所了解，另方面也讓受訪者能安心自在地接受訪談，並確立已了解所有內容後，簽署同意書方進行訪談。

## 肆、觀察記錄表

進入課堂活動現場觀察，記錄研究對象所展現的引導反思經驗方式與態度，以作為蒐集資料之參考，研究者將設計一份觀察表，依據中國青年救國團所譯之「反思之峰」劃分之具體實踐原則的四類反思技巧層面與 Roger Greenaway (2002) 的「動態反思」指出之引導反思的五個階段來作為探討，並記錄現場實施之情況，再進行資料分析。本研究之觀察紀錄表工具見附錄五至附錄八。

## 伍、意見回饋問卷

除了運用訪談方式蒐集研究對象的相關資料，亦輔以意見回饋問卷的方式確立訪談資料，以為客觀完整。研究者設計課程引導意見回饋問卷兩份，分別對於修課學員八位與擔任觀察者的二位助教作為施測對象，藉以深入了解研究對象的理念與行為，以及引導反思經驗的成效。而意見回饋問卷上明確條列出研究目的、調查內容與相關事項，確認施測者了解並同意所有內容後，即進行施測。

## 陸、錄音設備

為使課程與訪談內容能夠詳實記錄下來，不致缺漏，徵詢研究參與者與受訪者之同意後，在課程與訪談過程中全程以錄音筆進行錄音，並於課程與訪談結束後將錄音內容繕打為逐字稿，以作為資料分析。

## 第五節 資料蒐集與分析

個案研究資料蒐集的三個原則：使用多種而不是一種來源的資料；建立個案研究的資料庫；組成完整的證據鍊，這些原則對確保個案研究的品質非常重要，它們將有助於解決建構效度與信度的問題（周海濤、李永賢、張蘅譯，楊雪倫譯校訂，Robert 著，2009）。個案研究中幾種最常見的證據來源：文獻、檔案紀錄、訪談、直接觀察、參與性觀察和實物證據。但如果將所有的證據來源完整的列舉出來，將會包羅萬象，包括電影、照片、錄影帶；投影技術和心理測試；生活歷史等（周海濤、李永賢、張蘅譯，楊雪倫譯校訂，Robert 著，2009）。

在資料蒐集的過程中，研究者即開始進行整理與分析的工作，將進行之過程概述如下：

### 壹、資料整理

本研究主要以課堂現場觀察方式為主，輔以訪談、意見回饋問卷方式取得相關資料。課堂觀察與訪談過程以錄影錄音與手札方式記錄，訪談後繕打成逐字稿，並再一次確認內容是否與影音資料相符合。每一次在訪談內容整理後，同時進行觀察、問卷資料三者相較，並將內容作相關統整，以便於後續的分析工作。

### 貳、資料分析

蒐集資料的方式包括課堂觀察、訪談、觀察與問卷調查，因以課堂觀察為主要內容，故研究者將訪談逐字稿完成後，方進行三項資料的編碼整理與分析。在質的研究過程中，資料的蒐集和分析同時持續地進行，追蹤資料中呈現的主題，逐漸確定研究興趣的焦點和範圍（黃瑞琴，1997）。為使資料能夠便於建檔

後以分析，研究者將蒐集到的資料整理成文字檔，並作適當的編碼分類，以下將本研究的資料分類方式作一呈述：

## 一、訪談記錄

本研究的訪談對象為謝智謀教授，在訪談資料建檔的同時，以「訪」作為訪談謝智謀教授的代表，並在其後加入訪談日期；「訪\_\_助教」作為訪談兩位助教「助教 Y」、「助教 Z」的代表，並在其中「\_\_」加入訪談日期，以為訪談資料的編碼整理。茲將訪談資料編碼分類如下表：

表 3-1 訪談資料編碼表

次數	訪談時程/地點	訪談大綱	訪談性質-編碼
1	日期：2015 年 5 月 18 日(一) 歷時：54 分 37 秒 地點：謝教授個人研究室	訪談大綱-150518	訪 150518
2	日期：2015 年 6 月 15 日(一) 歷時：1 時 28 分 15 秒 地點：謝教授個人研究室	無(非正式)	訪 150615
3	日期：2015 年 6 月 8 日(一) 歷時：1 時 58 分 40 秒 地點：公領系研究室二	訪談大綱(助教)-150608	訪 150608 助教

## 二、觀察記錄

本研究進入課程現場觀察皆在周一下午第二節至第四節課程進行授課的時間，以了解研究對象如何在一學期前八周所親自示範的課程裡，帶領學員體驗

活動的前後進行引導反思經驗，由於也需觀察謝智謀教授如何引導初見面的成員為課程的開始作準備，故研究者在詢問過研究對象之意見後，將觀察時間安排於課程的第一堂課開始進行。依序以觀察次數、觀察日期作為記錄之編碼，以下將觀察記錄之編碼作分類整理：

**表 3-2 觀察資料編碼表**

次數	觀察日期	觀察時間	觀察日期-編碼
1	2014 年 9 月 15 日	下午 02:10~05:00	觀 01_140915
2	2014 年 9 月 22 日	下午 02:10~05:00	觀 02_140922
3	2014 年 9 月 29 日	下午 02:10~05:00	觀 03_140929
4	2014 年 10 月 06 日	下午 02:10~05:00	觀 04_141006
5	2014 年 10 月 13 日	下午 02:10~05:00	觀 05_141013
6	2014 年 10 月 20 日	下午 02:10~05:00	觀 06_141020
7	2014 年 10 月 27 日	下午 02:10~05:00	觀 07_141027
8	2014 年 11 月 03 日	下午 02:10~05:00	觀 08_141103

### 三、意見回饋記錄

研究進行中，希望藉由更多人的想法與感受，以作為研究主題更深一層的探究，並了解研究對象所運用之引導反思經驗於學員的成效與可行性。意見回饋問卷的實施對象分為兩類，一為擔任觀察員的兩位助教，以 TA 為實施對象之

代號；一為研究對象之課程修課學員 13 位（回收有效問卷 8 位），以 S 為施測對象之代號。茲將意見回饋記錄之編碼作分類整理如下表：

表 3-3 意見回饋資料編碼表

施測對象	意見回饋問卷內容	編碼
TA1 (助教)	觀察課程引導反思 經驗之意見回饋問 卷(附錄九)	回-TA1
TA2(助教)		回-TA2
S1(修課學員)	課程引導反思經驗 認識理解意見回饋 問卷(附錄十)	回-S1
S2(修課學員)		回-S2
S3(修課學員)		回-S3
S4(修課學員)		回-S4
S5(修課學員)		回-S5
S6(修課學員)		回-S6
S7(修課學員)		回-S7
S8(修課學員)		回-S8

## 第六節 研究信實度

質性研究重視整體性，必須致力於完整記錄各種對情境及事件的潛藏含義及特定意義所作的詮釋（Louis, Lawrence & Keith, 2007）。本研究進行中，為避免研究者涉入過度的主觀偏見或有先入為主的印象，排除對研究之影響，提升信實度，採用了三角檢核法（triangulation），此種資料檢核的方式，在質性研究中被廣為使用。研究者如能針對同一現象使用不同的方法蒐集不同來源和型態的資料，將可減低或避免研究者的偏見，增進其研究判斷的正確性（黃瑞琴，1997）。

黃政傑（1987）指出，運用三角檢核法具有三種作用：一為確證，將採用多種方法蒐集到的資料相較，檢視其所探究的觀點是否一致，便可確立研究者之觀點，顯示其效度；二為精緻，運用各種方法，從多角度分析探究同一現象，將使研究結果更為詳細；三為創新，分析各項資料的分歧性，可以創新其結論和解釋，引發新的研究層面和方向。

為使本研究能更豐富詳盡，以三角檢核法之功能在作主題探究時，採用多種方法蒐集資料並予分析，例如課堂觀察、訪談和其他兩位觀察者助教和修課學員之意見回饋問卷，蒐集相關主題之資料。另外，更為了深入了解謝智謀教授在運用引導反思經驗的方式之理念、行為，以及實際情況，將所有的資料重複閱讀與交叉比對，希望能更真實地呈現研究內容。

## 第四章 研究結果與討論

本研究本章旨在說明體驗活動領導者謝智謀教授實施引導的理念與具體情況，以及其結果。首先，在第一節以研究者基於「八代引導法」所改編之「引導互動分析類別的測量工具」，分析謝教授於活動領導課程前八周親自帶領學員的課堂引導經驗，同時佐以謝教授的助教與課堂學生的問卷意見回饋資料，以量化分類歸納分析謝教授於前八周課程的引導經驗所屬之八代引導模式。其次，在第二節中研究者跳脫八代引導法模式，根據觀察謝教授於該課程前八周課堂上的具體引導經驗錄影資料，及與謝教授與其兩位助教的質性訪談資料，仔細反覆研究探討，分析謝教授透過這八周課的引導裡面所展現出的個人引導方式與內涵，以及影響謝教授引導方式的原因。

### 第一節 謝教授的引導方式量化分析結果

本節試圖對於謝教授於 103 年於師大開設之「活動領導研究」課程前八周親自帶領學員的課堂引導經驗歷程作一量化分類。首先以研究者以「八代引導法」為基準，改編「Flanders 的互動分析系統」而成之引導互動分析類別的測量工具，分析謝教授所屬之引導模式結果予以同儕檢證之外，並佐以謝教授的 2 位助教及課堂參與的 8 位學生依「八代引導法特色」所設計的「課程引導意見回饋問卷」勾選之結果，加以整理、分析，並綜合歸納出謝教授於該週課堂上所運用到或所歸類之的八代引導方式，以歸結出謝教授引導經驗呈現之引導方式的基本面貌。

#### 壹、研究個案課堂運用之八代引導分類分析

##### 一、研究個案於八週課堂引導分類背景概述

本部分研究者運用「八代引導法」為基準，概述所觀察分析謝教授於前八

週課程中親自帶領學員所運用到之八代引導法的背景脈絡狀況。

### （一）第一週課堂引導分類背景概述

本學期第一週課堂，謝教授以直接開宗明義的講授方式，對全班講解本「活動領導研究」課程的開課目的及介紹課程宗旨，接下來就學員針對相關內容對教授的自由提問予以對話，以達成活動領導課堂的修課共識以及初步的建立關係。

由於課堂全程未帶領任何體驗活動，純屬傳統問答對話，故本週無從分類所運用之相關八代引導方式。

### （二）第二週課堂引導分類背景概述

本週第二週上課，在確定正式修課人數後，謝教授首先請每位學員進行簡單口頭的自我背景介紹，並於接下來運用扁帶進行了兩個體驗活動以及活動相關反思的引導，催化學員對於課程精神心態建設的準備以及加深彼此認識。

#### 1. 活動一：《這不是扁帶，這是…》

本周第一個體驗活動，在活動開始前說明活動規則之時，對於學員偶發質疑遊戲的問題使用第六代的矛盾誘發語言（Paradox）技巧催化學員，藉由說出預設學生在活動前已會有框架的表現，以促使學生採取嘗試創發思考的立場參與遊戲。活動結束完教授沒有帶同學進行反思討論，而是直接講授點出活動的價值意義—希望本學期藉由這堂課學員能夠打破框架開始多元思考為作結。此符合第二代的引導性質。然而遊戲中學員需要將扁帶與其它現實生活中類似東西相比擬，且謝教授將學生「侷限性的思維」比喻現實生活中的「框架」，以及遊戲後教授又以「扁帶的其他聯想適用用途」直接比擬「打破框架多元思考東西的概念」，又屬於第五代隱喻的引導技巧。

然因為活動結束，教授並未提問引導學員反思討論，而是主動為活動內容

直接提供事實及見解；表達自己的觀念，提出自己的解釋給予學員，這些答案並不是由學員討論反思得來的，故本活動主要以引導技巧以第二代為主，第五代為副。另外過程中間為因應學員的提問而用到了第六代的技巧技巧。

## **2. 活動二：《扁帶的自我圖像介紹》**

謝教授本活動以講解說明活動規則為始，活動結束後引導全體分享對於活動的反思，主要以「比喻技巧」做為引導學員去將象徵性圖象與日常生活中的個人特質連結在一起之外，也以「人與人間生命交流的過程」作為「換禮物的過程」的比喻，以達成學員活動引導課堂共識。從本體驗活動與反思觀察的引導對話中，可以看見引導員與學員，以及學員與學員之間有大量的互動與對話；教授有所指示的部分只限於規則講解，而無出現在反思內容的灌輸。本活動整體以「比喻」作為教授進行貫穿體驗活動與活動反思主題的引導內容材料，故本活動引導技巧最主要的引導技巧以第五代為主。

綜合歸納本週上課謝教授運用到的相關八代引導法有第二代講授法、第五代隱喻法及第六代前置誘發法。

### **（三）第三週課堂引導分類背景概述**

本週第三週上課，於上課地點的教室，謝教授首先確認學員經過一個禮拜對彼此的名字的印象程度後，再次請每位學員報出姓名，並運用布幕進行了四個層次難度變化的布幕猜人活動，固化成員彼此的認識熟悉。接著用捕鼠夾進行六個漸進層次深度變化的體驗活動以及活動相關反思的引導，將學員於所經歷的老鼠夾體驗活動賦予寓意，連結日常關聯生活以催化全體學員產生新價值與共識的建立以達教育的成效。

#### **1. 活動一：《布幕猜人》**

上課鐘響，待成員陸續到齊後，教授詢問學員是否都認識了，在學員反應需

要想想後，即教授以自己為起點，請全學員照座位由右到左輪一圈依序報出了名字，接著將學員分成兩組，說明活動規則並運用帶領本活動。本活動進行 40 分鐘，分成四個漸進層次的難度變化，分別為「認臉喚名」、「演戲猜人」、「見手猜人」、「建物猜人」。活動結束後並未進行任何引導反思，而是收起布幕，接著就帶領學員進行下一個活動，因此本活動純屬暖身活動的帶領。

## 2. 活動二：《捕鼠夾六部曲》

謝教授於布幕猜人活動結束後，即運用捕鼠夾為主題帶領學員進行六個漸進層次難度變化的體驗活動，分別依序為「老鼠夾徒手壓」、「老鼠夾夥伴壓」、「傳遞老鼠夾」、「疊最高塔」、「矇眼過捕鼠夾」、「徒手拋接老鼠夾」。而此六個漸進層次變化的活動因中間有十分鐘中場休息隔開而分成上、下半場各三個變化活動。

教授於上半場活動結束後，藉由提問，使學員的反思討論能夠更加聚焦思考如何解決關鍵的問題、延伸學員回答的辦法，並擴大解決方式提供學員思考。並運用諸如「我們剛可能」、「未來有想法就開始要表達」，「我們鼓勵你…拿出你的想法」等暗示性語言，做接下來活動行動的建議，激發學員之後的優勢與潛能，此為第七代「冒險情境加催眠」引導法。並引導學員反思如何將此次活動經驗應用到未來的生活，及協助學員整理所思維的問題的結果；最後提醒學員接下來進行的活動，就要更加好好地溝通之前活動所遺漏掉的訊息，作為上半場總結，接著中場休息 10 分鐘。

在下半場活動結束的引導分享的過程中，教授引導問話中間輔以第七代暗示性語言技巧激發學員的潛能，帶領學員進行大量討論。諸如「你習慣這樣子？」、「你平常會有很多擔心嗎？」把學員「當下」陳述活動經驗所展現的態度，與「平常、過去慣性行為」做連結讓學員覺察，並接納學員的反應態度，及提供

機會讓其澄清想法。活動結束後，謝教授運用問句「我們要談你跟老鼠夾的關係。你一開始拿老鼠夾到現在跟它，有沒有什麼不一樣？」裡的「你一開始拿到」這暗示性語句作為開始，引導學員回想到活動上半場一開始碰觸老鼠夾的心情至歷經六個接觸活動後不同的感受。接著以第五代譬喻為引導，把與「老鼠夾的接觸、運用體驗過程」比喻成「人與人間的關係」。引導對話中間教授再以暗示性的語言來做「與人相處要避開一個人的夾人處」的行動的建議，激發與預備學員的優勢與潛能。最後並運再一次用譬喻法，將「捕鼠夾」比喻成「每個人會令人難相處的地方」，貫穿捕鼠夾上下半場的六個系列活動主旨作結。故整體捕鼠夾活動引導技巧以第五代隱喻法為主，第七代冒險情境加催眠為副。

綜合歸納本週上課謝教授運用到的相關八代引導法有第五代隱喻法及第七代冒險情境加催眠法。

#### **（四）第四週課堂引導分類背景概述**

經過上週的第三次上課的兩個主題體驗活動與反思，學員已對本課程的夥伴的姓名熟悉，並有了基本的合作經驗與人我共識。本週第四週上課，地點不同於前三周在原授課教室進行，而是改在校園內的游泳館門前及體育館側門的空地集合和上課。謝教授首先運用體驗活動「阿瘦狗」兩個漸進難度變化的體驗活動，並於接下來運用撲克牌和扁帶等分別進行了三個需要團隊合作的主題體驗活動以及活動相關反思的引導，催化學員對於團隊合作的共識以及加深團隊互動的默契。

##### **1. 活動一：《阿瘦狗》**

謝教授於課程開始講解並與在場眾學員示範「阿瘦狗」的活動規則後，正要正式進行體驗活動之時，對當下小跑步進來團隊的晚到學生 I 開玩笑說：「我們已經決議，從今天遲到要交兩百塊，所以大家都不敢遲到」，接著半開玩笑式

地以事先預設學員 I 將在遊戲中可能表現的立場，用第六代引導法中的矛盾式語言對該學員說：「等一下你錯了，要捐兩百塊…。」促發該學員其當下神情專注，更專心立即投入於即將進行的活動當中，並令其警惕往後能採取避免遲到的立場，之後後才再重新講解示範一次規則，並進行阿瘦狗體驗活動。

在進行第二個提高變化難度型態的「阿瘦狗」規則講解時，也開玩笑的口吻以運用矛盾式語言預設立場，指出學員 D 和學員 K 將會很快出局，建議其他學員可以去干擾他們，促使學員 D 和 K 採取更加專注挑戰的立場。

「阿瘦狗」整體活動結束後並未再進行任何引導反思，接著就帶領學員進行下一個主題活動，故本活動運用到的引導技巧當屬第六代前置誘發引導法，預設學員可能在活動時會出現的結果，以使學員調整立場與心態投入活動。

## 2. 活動二：《找出遺失的牌》

本課堂互動中謝教授事先並未明確說明活動的主題，而是講解規則，說明所有組別團員都在時間內找出遺失的牌才算過關，之後就直接進行活動。活動中經過連續失敗 8 次之後，教授於將進行第 9 回合洗牌時，帶領學員暫停並進行引導反思。反思內容除了引導催化學員討論找新解決問題的做法，也對學員開始討論初期混亂的討論現象，運用矛盾式誘發語言，對眾學員提出「我先確認一下，每一個人分享的方法，我們是都了解了嗎？還是他講完坐下來之後就讓它過去？就其實不知道他在講甚麼？那表達就沒有達到價值」之問話，引導學員對於團員合作、分享與聆聽時的態度進行反思，促使學員接下來的討論開始進入會專心傾聽、並對發言者提問確認分享内容的新狀態。教授在確認全體達成共識後才開始進行第 9 回合。第 10 回全體首次挑戰目標成功之後，11 回合再度達成目標確認實力而結束。全程活動重複進行 11 回合，歷時將近 33 分鐘。

活動結束後，教授運用 4F 引導法當中的前 3F—「事實、感受、發現 (Fact、Feeling、Finding)」作為主要反思內容，引導眾學員先後依序進行個人公開分享及組內的反思分享。由於活動過程中以及活動正式結束後皆有進行反思的引導，故本活動以第四代前置引導為引導，問話中間輔以第六代矛盾誘發語言 (Paradox) 技巧催化開啟學員問話，故本活動引導技巧以第四代為主，第六代為副。

### 3. 活動三：《扁帶的團隊形象》

謝教授本活動以講解說明活動規則為始，主要以「比喻技巧」做為引導學員去將「扁帶圍出的人形圖象與其它象徵物」與代表「全體希望的團隊人格特質」連結在一起。然而活動結束後首先運用暗示性語言「剛剛過程當中，你有甚麼覺察？」來讓學員注意力從看著地上所圍的扁帶圖像上回到自己的狀態和團隊相處的身上，引導全體覺察活動中團體成員彼此的溝通、互動以及自己的行為和心緒的狀態，並以暗示性語言「我們要關心的是這一群人，而不是做出來的這個人，『真實的人』在這裡。」做往後行動建議的結語之後，才回頭來引導學員檢視全體共同完成的扁帶人形代表的特質，並請學員介紹所做出來的象徵圖形代表的特質。至此主要運用的是第五代隱喻法以及第七代冒險情境加催眠的技巧。

從本體驗的反思觀察的引導對話中，可以看見引導員與學員，以及學員與學員之間有大量的互動與對話；教授除了用「比喻」作為貫穿本體驗活動與活動反思主題的引導內容材料以及暗示性語言讓學員覺察自己的狀態之外，另外還運用預設主觀立場的矛盾式誘發語言，對自開課以來持續發言不多、參與度不高的學員 B 在這學期將會表現的狀態預告而出，諸如「那有沒有可能這學期都講不到話？」、「我們可以解決，你不適應這堂課，對嗎？因為這堂課是快樂的，即使你不想念，你還會來上這堂課，對不對？」、「慢慢會…越講越多話。」

作為關切學生 B 的狀態與鼓勵其往後採取新的不同立場的對話技巧，此為第六代前置誘發的引導方式。故本活動引導技巧最主要的引導技巧以第五代為主，第七代為副、第六代為輔。

#### 4. 活動四：《大家一起站起來》

進行完扁帶團隊意象圖反思之後，謝教授接著指示做一個最後的活動，請全學員坐到扁帶圍成的人形圖裡面，並且背對背靠著圍成一個圓圈。接著謝教授在請眾學員大家手勾手一起站起來之前，先帶領全部人說出自己對團隊的期待，讓人將「大家一起站起來的活動經驗」和「現實生活中的團隊將會有的樣貌」透過隱喻架構與活動連結在一起，即以第五代譬喻為引導。在學員輪流說出自己對團隊期望之過程中，並對有輕度聽力障礙但保持沉默的學員 L 運用第七代引導技巧中「隱含使役用法」的暗示句：「聽不到，表達！所以你『可以站起來，站在他的旁邊聽』，好不好？可以嗎？」，催化開啟學員 L 之後主動表達自己的需求及主動採取新行為的潛能的建議。

而活動結束後，教授又運用第二代的直接講述法說明主旨，運用第五代的譬喻方式將此活動中「大家都往上」，隱喻成「人與人間競爭而造成彼此打壓的力量」，並以「一定要你上來，就把人家帶上來，團隊才能走下去」做結。

本活動開始前以第五代譬喻引導反思，並用第七代暗示技巧使特定學生更投入活動當中。結束也以第五代譬喻方式將活動與生活狀況連結，並第二代做直接講述做出此活動學到的知識，因此本活動運用到的八代引導技巧以第五代為主，第二代為副，第七代為輔。

綜合歸納本週上課謝教授運用到的相關八代引導法有第二代「講述法」、第四代「前置引導法」、第五代「隱喻法」、第六代「前置誘發法」及第七代「冒險情境加催眠法」等五種引導技巧。

## （五）第五週課堂引導分類背景概述

經過上次第四週上課的四個主題體驗活動與反思，學員不僅對本課程的夥伴的姓名熟悉，更有了進一步的簡單溝通、合作經驗與共享的團隊期待。本週第五週上課，地點於體育館左側門集合，後因上課鐘響仍有持續的施工聲，謝教授指示全體學員移動到體育館右側門上課。謝教授運用巧拼分別進行了兩個體驗活動「曾經有過」與「搶墊片」，以及活動相關反思的引導，催化學員對於團隊合作的共識、信任團隊夥伴以及加深團隊問題解決互動的默契。

### 1. 活動一：《曾經有過》

本活動講述完規則後就直接進行活動，活動前後都沒有特別去做引導學員對於活動進行反思的處理動作或語言，雖然活動「曾經有過」本身有將學員間共有的經驗作連結的性質，但由於活動結束後教授立刻進行下一個活動，因此本活動純屬暖身活動的帶領。

### 2. 活動二：《搶墊片》

本課堂帶領之搶墊子活動，在活動中及活動後，教授都有帶領引導的對話，讓學員們於其中進行思考。課堂互動中謝教授主要以第五代「譬喻」為引導，並且帶入隱喻「人」跟「位置」聯結，將生活中的如何真正達成有效的團隊運作跟活動中需要合作補空墊子的部分進行詮釋，整個隱喻情境為主軸貫穿整個活動。另外教授於活動中及活動後所進行的引導，問話與對話中間皆輔以第六代矛盾式誘發語言（高達 12 次）及第七代暗示性語言（高達 11 次）技巧激發學員的潛能，因兩技術使用次數幾乎不分軒輊，故本堂課引導技巧以第五代為主，第六、七代為副。

綜合歸納本週上課謝教授運用到的相關八代引導法有第五代「隱喻法」、第六代「前置誘發法」及第七代「冒險情境加催眠法」等三種引導技巧。

而綜觀這週全活動而言，「曾經有過」、「搶墊片」、「引導分享」，從熱身、主題活動、引導反思三大安排層次分明。熱身活動加速團體成員間彼此共同點的認識與親近感，且從活動中多了樂趣，再緊扣搶墊片的需要團體合作的活動，輔以活動過程中的引導促進學員進行思考，並進入最後正式的引導對活動的反思。其中最後引導活動的部分再細分三個層次：一、個人紙筆筆記反思；二、小組模擬引導員與學員的問話、傾聽的分享反思；及最後的三、「4F 引導」，引導員與學員圍成一圈將對整天活動的整個過程以 3F（事實、感覺、發現）做全團的分享，（藉由同意的站圈內，達成團員間傾聽的專注以及分享的共鳴與鼓舞）做這一天課程最後的統整總結。

#### **（六）第六週課堂引導分類背景概述**

經過上週的第五週上課，謝教授藉由引導兩個活動「曾經有過」、「搶墊片」與反思的活動，加強團隊合作以及對分辨是否自己插手任務的界線認知，學員已對個人與團隊—「是自己能幫忙的事嗎？」、「相信夥伴會補上」等信任與個人任務界限問題有了基本的共識。本週第六週上課，謝教授首先帶領學員進行「快捷兔」的二個層次的熱身活動，並於接下來運用撲克牌、A4 紙進行了四個體驗活動—「猜撲克牌」、「周哈里窗」、「背對背畫圖」、「雪花片片」以及活動相關反思的引導，催化學員對於團隊合作與溝通心態建設的準備以及加深團隊溝通能力。

##### **1. 活動一：《快捷兔》**

本活動講述完規則後就直接帶領活動，活動前後都沒有特別去做引導學員反思的處理動作或語言，活動結束後立刻進行下一個活動，因此本活動純屬暖身活動的帶領。

##### **2. 活動二：《猜撲克牌》**

本活動接續上一個活動後直接講述完規則並帶領活動，活動結束後運用第五代引導方式，去將活動「猜撲克牌」猜自己的牌的活動，將「日常生活中自己如何藉由別人對自己的行為舉動來認識自己」連結，引導讓學員討論反思如何才可以「讓自己知道最正確的自己？」以及「以自身主觀解讀別人的行動時會不會出錯？需要因自己對對方的解讀而對別人產生情緒嗎？」等議題，接著再進行下一個主題活動。因此本活動互動中謝教授以第五代隱喻為引導技巧。

### **3. 活動三：《周哈里窗》**

本活動講述完規則並直接帶領活動，活動結束後運用第五代引導方式，去將活動「周哈里窗」裡的其中三格，與「自己認識的自己」連結，並且以第二代直接講述法將前三個「我知—你知」、「我知—你不知」、「我不知—你知」對了解自己深度等的議題做個敘述，接著再進行下一個主題活動。因此本活動互動中謝教授以第五代隱喻為主要活化整個活動精神的方式，又以第二代講述法為副作結。

### **4. 活動四：《背對背畫圖》**

本活動學員需兩兩一組，各擔任 A、B，自由分組後教授講述完規則後也是直接帶領活動，活動有兩個變化，除各有其繪畫主題，也會有角色互換，分別為「A 說 B 畫」與「A 畫 B 說」。活動結束後教授運用第五代引導方式，去將活動「背對背畫圖」的兩個變化活動，與「想辦法同理別人的需要」、「如何促進溝通」、「如何了解一個人」等議題連結，藉由分別問話引導將 AB 角色各說出自己的難處，來水到渠成地讓學員自行反思分享帶出溝通深度的議題，以進行對日常生活溝通狀態的連結。引導完本活動的反思接著再進行下一個「雪花片片」主題活動。因此本活動互動中謝教授以第五代隱喻為主要活化整個活動精神的方式，又以三代為副，引導學員於活動後進行反思分享作結。

## 5. 活動五：《雪花片片》

本活動接續上一個活動的反思之後，同時也直接繼續利用上個活動的同個道具—A4 紙來進行活動體驗。本活動規則講解後即進入活動，活動結束後教授運用第五代引導方式，依據修課學員背景多為未來教育工作者的師範教育研究生的身分脈絡，去讓學員將活動「雪花片片」經驗中自己所擔任的角色，與「日常生活中眾皆經歷的情境」做連結，引出「教育現場師生的對談關係」以及「與別人的溝通、說話讓人理解」這共同的相似性質的狀況比擬在一起。但是這裡教授除了請學員回饋給出來扮演老師的學員的指令做分享之外，活動的主題是由教授自己運用譬喻的技巧，來講解出學習主旨就結束。因此本活動互動中謝教授以第五代隱喻為主要活化整個活動精神的方式，又以第二代講述法為副作結。

綜合歸納本週上課謝教授運用到的相關八代引導法有第二代「講述法」、第三代「引導討論」及第五代「隱喻法」等三種引導技巧。

### （七）第七週課堂引導分類背景概述

經過上次的第六週上課，謝教授藉由引導五個活動「快捷兔」、「猜撲克牌」、「周哈里窗」、「背對背畫圖」、「雪花片片」與反思的活動，催化學員對於團隊合作與溝通心態建設的準備以及加深團隊溝通能力，學員已對個人與團隊的溝通—「儘可能同理對方的需要」、「溝通沒有想像中簡單，自己表達的未必能使對方明白」、「如何認識真正的自己？」、「要如何讓對方懂你在說甚麼？」等溝通議題有了基本的共識。本週第七週上課，謝教授首先帶領學員進行「地球村」的熱身活動，並於接下來運用撲克牌進行了一個體驗活動—「找到就是你的牌」以及活動相關反思的引導，催化學員對於團隊合作與溝通的深化的能力。最後又因為一位打瞌睡的學員從開學至今一直狀況不好，經過教授提出來溝通詢問他的狀況與需要後，立即運用扁帶帶領眾學員為該學員進行被扁帶網拋接的體驗活動「愛網重重」，以讓該學員感受自己是團隊要走下去不可或缺的、被團隊

支持與接納的一份子，及加深團隊包容接納能力。

### **1. 活動一：《地球村》**

本活動教授講解規則完後直接帶領活動，活動前後都沒有特別去做引導學員反思的處理動作或語言。由於活動結束後立刻進行下一個活動，因此本活動純屬暖身活動的帶領。

### **2. 活動二：《找到就是你的牌》**

本活動接續上一個活動後所直接帶領的活動，教授於活動結束後引導學員進行反思，配合運用第七代引導方式中「具體從客戶體驗」的暗示性語言「剛剛看到我們的『溝通狀況』怎麼樣？有沒有要改進的地方？就是『從那個走樓梯開始去看起』，有沒有要調整的地方？」進行問話，去將活動「翻撲克牌」的討論引導聚焦於溝通上，讓學員自行水到渠成地反思與討論，進而探討進溝通深度的議題，以及帶到未來對於相關狀況時的運用的連結。

由於本次引導，是讓在活動中已有自己對團隊溝通互動有疑問與想法的學員進行討論所組成的對話內容，教授於其間沒有描述自己的觀點，而是陪伴著眾學員自行討論的全程過程，並運用提問使學員再度聚焦於溝通的主話題，因此本活動互動中謝教授以第七代冒險情境加催眠的暗示性語言問話為主要活化整個引導活動反思精神的方式達到引導效果，但是形式上，是以活動之後引導學員進行反思，直到眾學員依自身共同活動經驗逕行討論、對話、反思與探討而使議題出現的第三代引導法方式。故本活動以第七代引導為主，第三代為副。

### **3. 活動三：《愛網重重》**

本活動為依據學員的 B 從確定修課以來長期所呈現的不理想課程參與狀態（多次上課活動中或冷眼旁觀、或一直打瞌睡，或者遲到等），而採取的對應活

動。教授經由在上個活動「找到就是你的牌」的團體反思分享結束，喚醒團體中正打瞌睡的學員 B，並開啟公開對談，詢問學生 B 的狀況。在全體學員理解學生 B 的困境後，教授臨時起意而帶領此活動。藉由將「躺在團隊夥伴們親手拉起的扁帶網中被拋起及穩穩接住」的過程，隱喻成「團隊對同伴的支持與接納」，讓學員 B 感受到全體師生的關懷與同在。

在決定本活動進行前，與本活動的過程及結束後，教授都運用大量的暗示性語言引導（高達 27 次使用）及輔以矛盾誘發語言（高達 12 次使用），使該學員能夠漸漸說出自己的狀況以及逐漸形成做出承諾的態度。由於扁帶拋接的活動本身須藉由隱喻才能夠達成理解所連結對象（團隊的支持）的效果，因此本活動以第五代的隱喻為主，第七代冒險情境加催眠技巧為副，第六代的前置誘發中矛盾誘發語言的為輔。

綜觀本周三個活動，都是圍繞在關於團隊合作、溝通的主題，即便在第三個臨時起意進行的活動，也圍繞在教授親自示範與特定團員的溝通、傾聽，並引導全體團隊與特定團員的溝通，進而展現團隊支持特定團員的主題。若將本周三個活動視為一個整體的體驗教育的引導，那麼由於在第一個活動前並沒有進行引導的反思，但是在第二個及第三個活動皆有引導帶領，並在最後的活動結束後，也有引導對於活動的反思討論，三個活動又都以隱喻貫穿作為反思主旨連結，故本周作為一整體的體驗教育活動引導設計的話，則為第五代隱喻為主。

綜合歸納本週上課謝教授運用到的相關八代引導法有第三代「引導討論」、第五代「隱喻法」、第六代「前置誘發」與第七代「冒險情境加催眠」等四種引導技巧。

#### **（八）第八週課堂引導分類背景概述**

經過上週的第七次上課，謝教授藉由引導三個活動「地球村」、「找到就是

你的牌」、「愛網重重」與反思的活動，首先前兩個活動催化學員對於團隊合作與溝通的深化的能力。又因為處理學員 B 的狀況，而運用扁帶帶領眾學員為該學員進行「愛網重重」的扁帶網拋接活動。學員已對「團隊不能失去任何一個人；「個人」、「團隊」、「任務」都很重要；失去任何一個都走不下去」的「每個成員都是要被團隊支持與接納的一份子」的價值觀，有了基本的共鳴與共識。本週第八週上課，謝教授首先運用曬衣夾、塑膠袋帶領學員進行「小蜜蜂二部曲」、「打蜜蜂」的熱身活動，並於接下來運用現場地形的地磚進行了體驗活動—「迷宮」，以及活動相關反思的引導，催化學員從活動的問題解決中去看到對於「在『當局者』裡面跟外面」的差異、去看到「不斷嘗試」的價值；不斷嘗試對…「團隊」的價值，及看到在過程當中「相信人可以做一個自我決定」的價值，作為教授親自示範帶領前八周引導體驗活動課程與反思的結尾。

### **1. 活動一：《小蜜蜂二部曲》**

本活動講解規則完直接帶領活動，本活動分兩個難度變化，分別為「小蜜蜂（一）螃蟹步採蜜」、「小蜜蜂（二）結盟採蜜」，且各進行兩回合。由於活動前後都沒有特別去做引導學員反思的處理動作或語言，而於活動結束後立刻進行下一個活動，因此本活動純屬暖身活動的帶領。

### **2. 活動二：《打蜜蜂》**

本活動為接續第一個主題活動後直接繼續帶領的活動，而活動除了講解規則完後，活動進行前後同樣都沒有特別去做引導學員進行反思的處理動作或語言。由於本活動結束後立刻進行下一個活動，等於讓活動與學員自己對話。因此本活動純屬暖身活動的帶領。

### **3. 活動三：《迷宮》**

本活動為接續第二個主題活動後接續帶領的活動。活動結束後謝教授才進

行對活動反思的引導，運用第七代引導方式的暗示性語言問話技巧，諸如去提起學員活動經驗的記憶與感知的問句—「你在（迷宮）裡面跟在外面有甚麼不一樣？」、及寬容性的語言—「各位有沒有察覺或有沒有想到，『如果』這個活動是…當有人在裡面時候外面的人也可以講話，…你會看到甚麼畫面？」去將活動「迷宮」的討論引導聚焦於「當局立場角色的不同」的角度讓學員反思與討論，進而探討進深度的議題，並藉由譬喻問話「生活當中常有這種事嗎？」以帶到日常生活中類似的情況時的運用的連結，並反思「自己是否信任別人能夠做出抉擇？」、「自己是否能夠信任別人所做出的抉擇」的狀態，以及思考「不斷嘗試」等議題上，由於本次引導，是藉由譬喻達成反思的核心思考關鍵，故本活動以第五代引導為主，第七代為副。

綜合歸納本週上課謝教授運用到的相關八代引導法有第五代「隱喻法」與第七代「冒險情境加催眠」等兩種引導技巧。

## 二、研究者課程觀察分析分類結果

研究者運用「八代引導法」為基準，改編「Flanders 的互動分析系統」而成之引導互動分析類別的測量工具，觀察分析謝教授於前八週課程中親自帶領學員所使用到之八代引導法的背景脈絡所屬之引導模式狀況歸類統整，並經由謝教授的兩位助教 Y、Z 的同儕檢證後，謝教授 103 年於台師大活動領導課程的前八週引導經驗所運用之八代引導法分析分類結果統整如下表所示（見表 4-1）：

表 4-1 研究者整理謝智謀教授 103 年於台師大活動領導課程引導經驗分類分析

週次	日期	活動名稱	活動目的	相符之八代引導法
1	9/15	課程說明	理解課程核心	傳統問答，未帶領體驗教育引導
2	9/22	1. 這不是扁帶，這是… 2. 扁帶的自我圖像介紹	1. 暖身與跳脫框架 2. 認識	1. 二主五副六輔 2. 五代
3	9/29	1. 布幕猜人 2. 捕鼠夾六部曲	1. 暖身 2. 合作	1.無 2.五主七副
4	10/06	1. 阿瘦狗 2. 找出遺失的牌 3. 扁帶的團隊形象 4. 大家一起站起來	1. 暖身 2. 合作 3. 簡單溝通 4. 團隊期待	1. 六 2. 四主六副 3.五主七副六輔 4. 五主二副七輔
5	10/13	1. 曾經有過 2. 搶墊片	1. 暖身 2. 問題解決	1. 無 2. 五主六、七副
6	10/20	1. 快捷兔 2. 猜撲克牌 3. 周哈里窗 4. 背對背畫圖 5. 雪花片片	1. 暖身 2. 複雜溝通 3. 人我認知 4. 複雜溝通 5. 複雜溝通	1. 無 2. 五代 3. 五主二副 4. 五主三副 5. 五主二副
7	10/27	1. 地球村 2. 找到就是你的牌 3. 愛網重重	1. 暖身 2. 問題解決 3. 團隊支持	1. 無 2. 七主三副 3. 五主七副六輔
8	11/03	1. 小蜜蜂二部曲 2. 打蜜蜂 3. 迷宮	1. 暖身 2. 暖身 3. 問題解決	1. 無 2. 無 3.五主七副
9	11/10	學員活動引導帶領（一）	1. 學員分組發表。 2. 謝教授回饋引導員注意要點。	待學員引導活動與反思結束後，直接講述給予檢討回饋。
10	11/17	學員活動引導帶領（二）		
11	11/24	學員活動引導帶領（三）		
12	12/01	學員活動引導帶領（四）		
13	12/08	學員活動引導帶領（五）		
14	12/15	學員活動引導帶領（六）		
15	12/22	學員活動引導帶領（七）		
16	12/29	學員活動引導帶領（八）		

上表中灰框底為謝教授於台師大 103 年之「活動領導研究」學期課程中的前八週親自帶領修課學員進行體驗教育活動的引導經驗所展現之運用八代引導

法的類別歸屬。從整理表中可知，謝教授的體驗教育引導方式無法完全歸屬於八代引導法中的任何單一代模式所能代表，而是同一個活動中可能混和多個世代的引導技巧。而謝教授在於此親自示範的八週課程中，每一週每一次完整的3小時課堂上進行活動引導時，全程混合使用最少三個世代、最多六個世代（如第四周課程）的引導技巧。

而其中謝教授這八週的引導經驗，最多主要集中在將體驗活動與現實生活中類似的狀況互相比擬，讓學員對活動經驗和現實生活產生聯想，並在活動前、中、後都可能引導進行反思發生的第五代隱喻引導法，其次是最常與第五代引導法搭配混和出現在各週課程裡的，運用暗示性或寬容性語言催化學員更加專注進入活動與覺察以激發潛能的第七代「冒險情境加催眠」引導法。八代引導法中，此兩代引導技巧為研究者整理分析出謝教授引導時最常出現之方法。

在 Priest 和 Gass (2005) 的世代整理當中，指出第五代引導法適合「發展性」目的，也適合運用在以減少失功能的行為及給予學員使用正向行為的情境作為目的的「治療性」體驗活動計畫。而 Itin (1998) 在其著作中所發展的「第七代冒險治療」期刊中則明確地指出，第七代引導法適合以「治療性為主或發展性用途」的體驗活動計畫，並製作七個引導世代演變圖以表示隨著引導法世代的發展演變進程，發展至越往後的世代，則其引導方式的複雜性及體驗活動計畫方案的精緻度越高、所採用的引導方式越多；而越往後的世代，引導催化技術漸趨間接而複雜，適用的主要領域比例也從娛樂休閒性質漸趨往具備專業性質的教育性用途、發展性用途或治療性用途的比例加重，並且「越需要具備多項專業技能且持續提升專業的引導員 (Itin, 1998)」。

對照研究中所發現的第五代與第七代之引導風格為謝教授於研究觀察課程中帶領主題活動與反思進行時最常出現的兩種方式，這顯示了謝智謀教授於該課堂中的引導經驗之催化技術是間接而複雜的，且謝教授本身需具備高度多項

專業性且持續提升專業的狀態下才可能堪負駕馭、靈活施展這些引導方式，更何況本研究顯示謝教授於同一個活動中常出現混和包含此兩種引導方式在內的多個世代的引導技巧，可見依據八代引導法的標準意圖來表示或代表謝教授於八週課堂裡所展現的個人引導經驗有其限制與不足，若欲更貼近的呈現謝教授此八週的引導全貌，需要利用質性分析來進行探討與描述。

### 三、修課學員與助教課程引導意見回饋問卷分析結果

對於謝教授運用的引導方式，本研究佐以 103 年於師大開設之「活動領導研究」課程課堂參與的 13 位學生（有效回覆問卷 8 位）及隨堂觀課之謝教授的 2 位助教，「依八代引導法特色」所設計的「課程引導意見回饋問卷」勾選之結果，加以整理、分析，得出結果如下：

#### （一）謝教授各代引導法運用的頻率狀態：

謝教授在活動領導研究課堂各代引導技巧運用的頻率呈現，依頻率標記分數之平均等級（等級“1”--很少；“2”--偶而；“3”--有時；“4”--常常；“5”--非常）為標準，各代運用狀態結果由高至低依序排列呈現如下表 4-2 所示：

表 4-2 課程引導意見回饋問卷之謝教授八代引導法運用的頻率狀態

常用頻率排序	世代	該世代所屬問卷 項目標號	平均等級
1	第三代	13.14.15	4.3
2	第五代	19.20.21	4
3	第一代	7.8.9	3.7
4	第七代	25.26.27	3.5
5	第二代	10.11.12	3.4
6	第八代	28.29.30	3.3
7	第六代	22.23.24	2.8
8	第四代	16.17.18	2.2

由分析結果可知，修課學員與助教的觀察感受結果，受評者謝智謀教授於 103 年活動領導課堂中之主要運用之八代引導法依序為「在經驗的最後引導員會引導讓學員自己討論他們在活動當中學習到的事情，而引導員事前不會有主題的設置，所以學到什麼是經由學員反思之後學到的東西的『第三代分享反思的經驗引導法』」，以及「在活動前、中、後都可能引導進行反思發生的『第五代隱喻引導法』」此二者。

## （二）謝教授最常運用的陳述特色：

在 8 位學員及 2 位助教的課程引導意見回饋問卷中，評定謝教授在其中各代特色陳述語裡，單項內同樣依頻率標記分數之平均等級（等級” 1” --很少；” 2” --偶而；” 3” --有時；” 4” --常常； ” 5” --非常）為標準，獲得最高頻率出現的前三項陳述，依高低順序分別為項目 7—「在課程體驗中團隊能夠在活動規則內自由發揮進行」、項目 13—「會在體驗活動結束後問團隊『剛才發生了

甚麼？」、項目 8—「在課程當中我感受到自己和成員被引導員所全然尊重」，平均得分平均等級依序分別為 4.6；4.6；4.3。最少出現的引導特色陳述句則為項目 18—「會在體驗開始前說明此活動的重要性及會如何與生活有關」，平均得分 2.1；項目 13—「會在體驗開始前說明接下來活動的目標及將會學到的東西」，平均得分 2.2；及項目 9—「每次上課都會有體驗完就結束、不被討論或思考的活動。」和項目 22—「會站在預設立場主觀告知個人或團隊將會出現的態度表現」，平均得分兩項同分，皆為 2.3。

### (三) 成效—修課學員學習滿意度：

課程引導回饋問卷 30 項陳述語中，除了測知受評者謝智謀教授於 103 年活動領導課堂中之主要引導方式之外，亦試圖測知修課學員內在對學習的感知與學習滿意度。故在問卷中除八大引導法的主題外，尚設有「團隊認同度」及「課程收穫度」的兩大主題，其主題下各有 3 項延伸陳述語句。同樣依回饋問卷頻率標記分數之平均等級（等級” 1” --很少；” 2” --偶而；” 3” --有時；” 4” --常常；” 5” --非常）為標準，透過分析 8 位修課學員的自評以及兩位觀課助教的他評，修課學員學習滿意度結果由高至低依序排列呈現如下表 4-3 所示：

**表 4-3 課程引導意見回饋問卷之修課學員學習滿意度結果**

常用頻率排序	世代	該世代所屬問卷 項目標號	平均等級
1	課程收穫度	4.5.6	4.1
2	團隊認同度	1.2.3	4

在其中六項陳述語裡，獲得平均等級最高評分的陳述項為項目 3—「我們全體是個會彼此溝通、接納、合作與解決問題的團隊」，平均得分 4.4；平均得分最低的陳述項則為項目 2—「在課程中我與團隊的需求會被看見、並獲得解決」，

平均得分 3.7。其餘中間六項陳述平均得分介於 4.0 至 4.2 之間。從修課學員自評及助教他評的引導意見回饋問卷結果可見，學員對團隊認同度及課程收穫度皆高，普遍學習滿意度為感到滿意。

## 貳、綜合歸納結論

研究者運用「八代引導法」為基準，藉由改編「Flanders 的互動分析系統」而成之引導互動分析類別的測量工具，將分析觀察謝智謀教授於 103 年活動領導課堂中之主要運用之引導模式結果予以整理，經過兩位隨堂觀課助教的同儕檢證之外，並另佐以該兩位觀課助教及課堂參與的 8 位學生「依八代引導法特色」所設計的「課程引導意見回饋問卷」勾選之結果，加以整理、分析，綜合歸納出謝教授於該課堂中所運用或所屬之的八代引導方式，以歸結出謝教授引導經驗呈現之引導方式的基本面貌，結果得出如下：

### 一、八代引導法各代演進有重疊特徵

從 Itin (1998) 著作《第七代冒險治療》中所製作出的七個世代引導風格與目的適用性質的演變圖（見本研究第 49 頁，圖 2-3）可見，引導方式隨著世代時間的演進，較後面的世代除了會有新摻入的特色元素之外，也會保有或部分保有前一代、或前面諸世代的特色，比如，第一代開始的「課程體驗中團隊能夠在活動規則內自由發揮進行」以及「成員被引導員所全然尊重」等特色，後面幾代幾乎都成為基本要素，只是第二代活動後會加入引導員的直接講述學習到的東西；而到第三代會於活動後，從第一代學員不會進行反思分享變成出現會開始「分享反思的經驗」。而第三代的活動結束進行反思分享的特色到第四代也會出現，只是第四代開始另增加了活動前或活動過程中也可能會進行反思。而後面的第五、六、七代也都與第四代一樣，會從活動之前、活動進行中跟活動結束之後都可以反思討論，只是第五代的引導中開始多了譬喻的手法，提供

學員進行活動跟生活的連結反思、而第六代跟第七代的引導中則是多了其他不同的特色元素等。上述觀點從 Priest 和 Gass (2005) 的論點可以獲得證明。Priest 和 Gass (2005) 指出，六代引導法當中，哲學的演進在第三代和第四代之間出現重大的轉移：前三代的引導法會在「探索活動結束之後」使用，以帶來改變；領導者會對體驗做回饋，但僅討論團體的學習。後三代則在「探索活動之前、之後，或者活動進行中」皆可被使用；另外，在這後期的三代中，引導員是主動的，會創造獨特學習機會增強之後的反思。之所以會有上述這些不同，Priest 和 Gass (2005) 認為這是基植於體驗教育對「體驗本身」就是「強而有力的改變媒介」的信仰。因此，在前三代中，引導員引導學員反思以發現學習；而在後三代中，引導學員反思除了用來發現學習之外，更是為了用來「強化」，並「再聚焦」在更重要的「學習主題」上，大於活動中實際發現了甚麼。Prouty (2007) 並補充 Priest 和 Gass (2005) 的六代引導哲學轉移觀點指出，第七代引導法同上述後三代引導法的使用時機，一樣可在探索活動之前、之後，或者活動進行中由引導員帶領進行；而第八代使用時機也是類似，不同的是由學員本身來自己引導自我反思。

而另一個與各代引導法間具重疊適合用途之特徵觀點呼應的文獻為 Estes (2004)，認為第一代引導員的角色只需要將設計好的活動依序帶領好，而要從經驗中導出甚麼意義，則是由學員自身造化。第二代因為教學者的角色就是提供學生回饋，直接告訴學生他們要學什麼、以及所學知識未來要如何運用；壞處是可能使學員跟教學者間產生疏離感，而妨礙學習。到第三代，為防止第二代這樣的問題發生，教學者扮演的是提問角色，鼓勵學生回答並拿回思考自己所學的主權。而發展到了第四代的引導風格，則讓教學者能多一點聚焦於經驗，少一點對經驗作推理—教學者的角色就是在活動前反思，強調或「先裝載」學習的關鍵重點。而學員也決定他們自己要學什麼，並且和教學者共同合作前導他們的經驗。至於第五到第七代這三代被認為是高等的引導技術，最好是由經

過高度訓練的、經驗豐富的教育家來使用，因為這幾代在倫理道德上的運用，需要完整與準確的評價。教學者必須非常清楚學員的背景、語言以及背後議題 (Estes, 2004)。

最後 Priest 等人於 1999 年推廣的第八代「自我反思」，其方式體現了從第四代「前置引導」以來的「持續加強聚焦在經驗的價值上」的概念，並結合「以學習者為中心的引導」的好處。通過從「賦權」給學員承擔責任（研究者以為此為第一代「讓經驗對自己說話」的特色），和實施一個不斷學習的過程（研究者以為此指第八代「引導員作為協助學員自我引導反思時顧問角色」之特色），使所學可以延伸至其它的生活場域中來實現 (Estes, 2004)。

綜合以上，即八代引導法的世代間會有部分引導特色元素的重疊演進，因此各代特色不會有完整的排他性。若當次課程中同時多個世代的引導技巧，比如說出現第三代、第五代的用法的引導對話，即個案在活動結束後，進行譬喻的引導問話，遇到此類狀況時，研究者會以出現的最新世代的顯著特色為優先分類，以降低世代之間會因方法增添有歸類混淆的爭議。

## 二、謝教授之引導方式混合多個世代的引導技巧

依上述之鑒察，研究者分析所得出謝教授於該課堂八週主要運用的引導法是第五代和第七代的結果，與修課學員與助教的引導意見回饋問卷結果顯示謝教授主要高度運用的類別依序為第三代和第五代引導法的運用結果分析出入，屬自然現象（請注意，第三代與第五代的引導進行反思的方式有所重疊，只是第五代出現引導進行反思的時機除了活動結束後以外，還多了活動前及活動進行中都可以引導進行反思，並且引導句集中描述在譬喻運用的特色部分）。

而此結果更顯出謝教授的體驗教育引導方式無法完全歸屬於八代引導法中的任何固定單一代模式所能代表來解釋，而是同一個活動中可能混和多個世代的引導技巧。綜合歸納謝教授於 103 年活動領導課堂中親自示範的八週課程

中，每一週每一次完整的 3 小時課堂上進行活動引導時，全程混合使用最少三個世代、最多六個世代（如第四周課程）的引導技巧。

### **三、謝教授八週引導經驗運用技巧集中於第三、五、七代**

研究分析歸納另外發現謝教授這八週的引導經驗主要運用之八代引導法，集中在活動經驗結束之後，引導讓學員分享討論在活動當中學習到的知識，引導員事前不會有主題的設置，的「第三代—分享反思的經驗」引導法，和活動前、中、後都可能引導進行反思，含第三代引導法運用時機在內的，將體驗活動與現實生活中類似的狀況互相比擬，讓學員對活動經驗和現實生活產生聯想的「第五代—隱喻」引導法，以及常與第五代搭配混和出現在各週課程裡的，運用暗示性或寬容性語言催化學員更加專注進入活動與覺察以激發潛能的「第七代—冒險情境加催眠」引導法。八代引導法中，此三代引導技巧為研究者綜合回饋問卷及課堂觀察分析整理出的謝教授引導時最常出現之世代引導方式。

### **四、八代引導法之各代標準皆難代表謝教授的個人引導方式**

由前述分析既可知，謝教授這八週的引導經驗，既難以用八代引導法裡任何單一代表做一以貫之的解釋，也難以從教授每週課堂裡所展現出的、每次皆混合不同多個世代引導法的引導技巧中找出其謝教授引導方式的邏輯性與明確的引導風格，可見依據八代引導法的標準意圖來表示或代表謝教授於八週課堂裡所展現的個人引導經驗有其限制與不足，且觀察研究課堂中發現謝教授的引導相當重視「以人為中心的思維價值」與「靈性的呼求」；而運用八代引導分為標準的探討只能窺知一般體驗教育引導員在帶領引導反思時，是利用計畫過的、具有標準流程的課程引導技巧讓學員進行活動與反思，然而，若引導員只制式地使用同一句問句，來詢問所帶領的來自不同生活背景與生命成長脈絡的眾學員，這樣的引導勢必呈現出無法深入學員以貼近其差異化的認知來探討學習問題的現象，而此種引導方式對學員進行體驗學習的影響也將流於粗淺浮誇的膚淺—原因是，光有技術層面無法碰到人的核心議題。

究竟是甚麼使謝教授能夠碰觸到人的深層，引導使學員對於體驗活動的反思有所收穫與產生共鳴的學習?因此若想要了解謝教授引導風格的態樣，只探討分析謝教授呈現的引導技術之層面，研究將會停留在「果」的表面的部分，如同沒有反思的體驗活動就停留在遊戲的體驗層次而已，必須另尋途徑了解「果」背後的「原因」。

而引導既然是「一項有計畫的活動」，為了達成在活動中賦予意義並開啟談話，引導員在這過程中扮演關鍵角色—活動結束後要不要給予學員機會討論活動中所發生的事?要討論甚麼?要怎麼討論?要注意甚麼?如何賦予意義?誰來賦予意義?甚麼因素構成的團體反思對話的開始?這些都要藉由實際的質化研究來進行探討。因此若欲更貼近的呈現謝教授此八週的引導全貌，本研究接下來需跳脫八代引導法的標準與思維透過質性課堂觀察描述謝智謀教授引導方式的樣貌，及透過質性訪談來深入探討與解釋影響謝教授對於引導的價值核心概念或其他影響因素以深入了解其個人引導方式及影響引導的原因。



## 第二節 謝教授的引導方式質性探討分析

在觀察分析之時發現運用八代引導風格這個分類對於表示謝教授的引導方式有所侷限之後，在研究訪談中經由謝教授本人的建議之下，本節研究者將跳脫八代引導法模式的框架，根據觀察謝教授於該課程前八周課堂上的具體引導經驗錄影資料，及與謝教授與其兩位助教的質性訪談資料，仔細反覆研究探討，分析謝教授透過這八堂課的引導裡面所展現出的個人引導方式、風格與內涵，以及影響謝教授引導方式的原因。研究者將藉由課程情境的描寫以及詮釋，呈現謝教授於課程中的引導經驗風貌和與訪談中相合一致的概念，同時，我們也可以從內文看見謝教授如何引導形塑對話及和學員的互動過程。

### 壹、研究者課程觀察結果

「我覺得老師他的引導『很自然』啊。他重點是『很自然』，…就是，在他的脈絡裡面，同學就很自然的…就做老師現在要同學去做的事情。他不會很『深度』的『命令式』的就是讓大家說『我現在就是要做一件事情』，他會有辦法拿捏說『現在每個人互動的氛圍』或者是『現在大家的狀況』或者是『大家可能比較可以接受甚麼樣性質的活動』，他就會很自然地依照團隊當下的『狀況』跟『需求』，『選擇』團隊『現在該適合進行』的活動。我覺得這個…依照『需求』，可以讓團隊很自然的…『開始』做這件事情，而不是『很奇怪』的就是『我們就現在在聊這，幹嘛突然叫我們做一件不同型的？』；那麼突然叫你做一件不同型的，那…現在在做十萬八千里的事情。」(訪 150608 助教 Y)

#### 一、謝教授的引導方式：信仰核心變通型引導

##### (一) 謝教授引導方式沒有固定形式

##### 1. 變通型引導經驗形式：

以臺師大活動領導課程的前八週教授親自示範之引導經驗為例，謝教授每次於課程中，必歷經引導三大形式依序為：熱身活動、主題活動、全體大反思。研究者將本研究中對謝教授的課堂引導經驗之整體進行方式之發現整理如下：

### **(1) 以熱身活動做為開場**

Priest、Gass 與 Gillis (2000) 指出，最常用於建立組織、團隊及成員變動的課程目的為下列四種：一、休閒性目的課程 (Recreation)；二、教育性目的課程 (Education)；三、發展性目的課程 (Development)；四治療性—重新導向目的課程 (Redirection)。其中，「休閒性目的課程」目的為「改變感受」；藉充電、娛樂或休憩來改變人們的感受，重點在於產生歡笑、社交及擁有好心情；如讓人們聚在一起、認識彼此，這就是休閒目的。由於休閒課程的學習經驗本身有使人從中獲得歡樂的一面，因此執行類似課程中，只需運用極少的引導技巧或是非正式的引導方式就可以進行。除了課程統整的步驟外，休閒課程與團隊發展的目標較無太大的關聯。另外三種課程類型則極為倚重不同引導程度。

本研究觀察謝教授的活動領導研究課程之引導經驗，發現謝教授每次皆以此具「休閒性目的課程」的熱身活動開啟當天課程的序幕，如第四周開場的「阿瘦狗」活動結束後沒有做其他反思需要的議題延伸引導，就直接進行接下來的主題活動，可知「阿瘦狗」為教授作為運用開場的熱身活動，本身純屬課程開時始令眾學員產生愉快相處的目的，就是一例。另外本研究也發現在同一次課程中，謝教授可能會進行有一到兩個熱身活動，之後再進入主題活動。

### **(2) 進入到主題體驗活動，會配合反思穿插進行**

在本研究觀察一次三小時的研究課堂當中，謝教授於每次上課可能會引導出少則一個，多到數個不同的主題活動，但是多個主題活動間彼此議題互相關聯，而活動內或活動間的難度層次也會逐次提高。於主題活動進行期間，教授

會依照成員當下發生的狀態所對映的可能議題，挑出目標拋出問話或後續改變活動規則，讓成員間的議題狀況凸顯，再引導學員反思對話穿插於其間。

### (3) 引發反思的對話隨時都可能發生

Schon (1983) 認為反思可以用二個時期的架構來討論，一為對行動反思 (Reflection-on- action)：指反思可能發生在行為之前或之後；二為行動中反思 (Reflection-in- action)：指反思情形發生在行動期間。

在本研究觀察中發現，謝教授的引導經驗裡，進行反思的部分在熱身活動之後或者主題活動的各個階段都有可能發生，時間長短不一，依照團隊當下的狀況而有所不同深度與分享長度，有時候也有可能設計成一種體驗活動方式來進行分享，例如第四周課程教授帶完「找出遺失的牌」之後所進行的「4F 引導法反思」，就是以體驗活動的方式所進行。

### (4) 總反思

Hammel, H. (1986) 認為引導反思的主要價值功能之一是，「引導反思是為了幫學員對體驗活動做總結」。在本研究觀察中發現，謝教授的引導經驗有一項特色就是在所有的體驗活動結束最後一定會有個對全體學員的總反思，方式可能為教授直接講解反思主題和結論或者經由引導學員間的反思討論中帶出主題與結論。

由於本研究觀察課堂中，謝教授的引導經驗裡熱身活動、主題活動、全體大反思此三大形式活動進行方式變化多端，無法以固定形式代表之，可看出謝教授的活動引導沒有一套特定的制式流程與形式框架，而會沒有此特定的引導形式出自於謝教授背後的一套「活動只是工具，人才是主體」之「重視人的需求與生命如何被看待」的價值核心信念。在這「重視人的需要本身」的主體信念之下，對引導員而言引導活動或引導反思所進行的形式只不過是引導員隨時

可調整運用的助人工具，因而在課程中所展現的引導經驗方式就會依照其根據觀察團隊當下的狀況以及周遭環境的條件與限制，判斷團體成員的需求而去揀選其評估當下最適合學員的引導方式進行體驗或反思。

由於此引導風格呈現方式變化多端，且會伴隨當下團隊的變化做動態的評估，來決定後續的引導活動與反思方式的機動調整，因此，研究者將謝教授這種引導員遵奉自身的核心價值信仰為主軸，引導方式沒有固定形式準則，而是完全依照當下評估成員與團隊人性的需求以及客觀環境條件而做變化變通，以帶領學員進行體驗活動與反思，達到學員生命經驗價值觀產生變化學習的引導風格，稱之為「信仰核心變通型引導」。

## 2. 謝教授引導的活動規則可能依現場團隊需要評估而做增減：

從研究中發現，在體驗活動與引導反思的活動切換安排策略上，謝智謀教授隨時會準備幾個「口袋活動」，並根據現場團隊的「需要」、根據團隊的「動力」當下來做評估、選定所使用活動的安排，謝教授指出，這是「最符合」當下一個團隊的需要。

「根據他們的「需要」、根據他們的「動力」來安排，是「最符合」他們的需要。譬如說他們之間的關係是很陌生的、或不講話的，所以你就知道要用什麼樣的活動，來讓他們比較不陌生；如果他們之間很多話，你就知道什麼方式「可以讓他們沉靜，但是會聽別人講話」。所以這個東西就是根據看「當時」的狀況，去做調整。」  
(訪 150518)

而據助教們於訪談中所認為，謝教授基本上是不預設立場比較多。但是他們觀察到謝教授如果看到「團隊有某種狀況」的話，他會把活動「增加規則」，

然後讓成員、讓團隊中的那個狀況「更凸顯」出來。而那個「某種狀況」，就是看團隊當下有甚麼議題出來。

助教 Y：比如說團隊一直沒有辦法有效的溝通的話，他就會把活動「設定成」就是需要更多的溝通。或團隊彼此不信任的話，他就會把活動「設定成」需要…該怎麼講彼此加深信任的活動。

助教 Z：另外還有一個他的溝通討論就是…，比如說，這個團隊有一個人他從頭到尾都沒有講過話，那他就會設計一個活動就是只有他可以講話，這樣子。(訪 150608 助教)

而當謝教授為團隊下的這些活動，可以是預先設計好的，也可以是後來先給團體玩一個活動之後，再臨時補加一些規則。

助教 Z：他可以預先也可以後來才加，因為「預設」可能就是說，他上個禮拜就知道說「他真的很少在講話」，他這禮拜就是要讓他講多一點話，那這就是預先設計的。那也有可能是在過程當中他發現，「欸？他真的都沒有在講話」，那麼接下來…

助教 Y：或者是、或者是團隊都只靠某個人在講話。

助教 Z：對。他就加一個規則說，「他現在開始不能講話」。

助教 Y：對，沒錯。就是這樣子。他們就會發現說，「那個原本一直講話的人不能講話了」他們就會突然不曉得該如何溝通。然後就開始去…，然後這樣子的話，引導員就會開始討論這樣的話題。(訪 150608 助教)

### (1)加規則的意義—對於彰顯議題的狀況有助益

然而事實上謝教授任教的活動領導研究課程，到了後八周交由學員帶領引導的時候，教授曾給帶領引導活動的學員們檢討說過「規則在一開始就要講清楚，不可以後來再加規則」，但是教授他的確有時在帶領引導時會做「額外加規

則」的舉動，而助教們觀察覺得這兩者間有其本質上的不同。

助教 Z：要看那個「加的意義」是什麼。如果只是讓活動「變」、讓整體活動「變難」，那其實意義不大，但是如果你那個活動加下去是讓那個「人」可以「講」更多話，或是讓那個人去「靜下心來」可以「聽到別人」講話，那當然是有意義的。

助教 Y：對。對，因為焦點是在「學員」身上。

助教 Z：對呀。焦點是在「學員」身上。那或者是，呃…，比如說，可能大家的溝通都非常的好了，問題解決能力也都很好了，那可以再試著去讓它有更多的「限制」，然後讓他們可以再去「嘗試」，看更不一樣的溝通方式。對。重點就是要那個「架構」是要「有意義」的，他才會去加。(訪 150608 助教)

雖然同樣都是在引導活動中加規則，同樣也是為了要防止或增加某些學員的行為，但是謝教授在活動進行額外加的規則是「為了凸顯團隊的狀況」所施加的條件架構，以在之後去引導學員去覺察與探討這個問題的反思，而不是「為了方便引導員自身好引導進行這個活動」，而去做這件事情。

由於謝教授帶領的引導在事前基本上不預設立場，而是根據教授親到現場看到「團隊當下的狀況」，而依據評估團隊的動力需求來選擇帶領的活動，因此可能會在一開始講解活動規則時就已經把活動「增加規則」，也有可能活動進行到過程間，依照學員的團隊狀況來做加訂規則，以讓團隊的狀況「凸顯」出來，作為之後學員覺察與反思議題的材料。

Priest、Gass 與 Gillis (2000) 認為引導的最佳實務要件其中之一為「為學員設計最適合的學習經驗」；儘管體驗教育領域認為改變的基礎在於加入某些型態的學習體驗，但由於人們擁有多種學習方式，因此建議引導員依據最適合學員的方法，來設計學習經驗的內容模式及創造充滿樂趣的學習經驗。同時他們並指出所謂「合適的學習經驗」除是指引導員需根據學員之需求及自己的喜好，

為課程加以選擇適合的學習經驗形式外，這些學習經驗還必需含有反思、整合及延續學習效力的策略，以能藉由引導產生出最佳的學習與轉變成效。當確切連接這些引導原則時，即可建立正面效應的成長循環。

以本研究觀察第七週與第八週課程為例，就充分的展現了謝教授為延續適合學員學習效力而整合設計的引導經驗。在第七週所進行的體驗「找到就是你的牌」活動裡，學員每人都要輪流出來代表團隊儘可能在撲克牌陣中「找出」所報數的牌，活動過程中呈現當代表的人出來時，位在後方出發線的其他學員會大聲發出各種催促意見，試圖要確認出去的代表人所選出的牌是符合眾人期待的結果。在活動後的反思團隊的溝通狀況時，部分學員亦反映了出來當代表時的壓力和害怕出錯感。於是在第八週時，謝教授就帶了具備相關議題但加了不同設定規則的「迷宮」體驗活動：

謝教授：有人在迷宮裡面的時候呢，就不能講話；外面沒有聲音、沒有眼神、沒有任何指示的動作，都沒有！有人在裡面，都不能講話，知道嗎？（環顧學員）然後要把這一個路線找到；不能用筆記，也不能照相，都不能。每一個人要把路線找到，然後到「對面」去，然後走出來。走錯我會說「加油！」，然後再重來，可以嗎？（眾學員點頭）然後你們一定要編號，1號走錯換2號、3號、…到12號，再換1號、2號，這樣子。有問題嗎？  
（觀08\_141103）

## **(2)不同的規則設計，不同的團體動力樣貌引導學員覺察反思對比**

規則的不同，呈現出不同的團隊動力樣貌，在第八週「迷宮」的體驗活動中，當學員依序進入扁帶所圍出的迷宮之時，教授全程拿著自己設計的路線圖全神貫注查核學員是否走正確，中間如果學員走錯才會說「加油」，其餘時間皆沉默，不會因為學員的走路線而展露出任何表情或起伏的情緒，而其餘外圍的眾學員除了冷靜觀看也保持沉默，否則一切重來。只見學員發展出僅限於在夥

伴進入迷宮之前，全員在長方形扁帶框框外討論策略或不斷重新確定路線。當成功走出迷宮路線的第一位學員誕生，眾學員不禁歡呼鼓掌的同時謝教授才首次展出笑容。後續每一位學員成功走出路線時眾學員都會給予鼓掌，可看見團員間自然而然主動形成的正向支持。而作為前一週學員議題延續反思的探討，謝教授此次進行對活動反思的引導，聚焦於「當局立場角色的不同」，從「是否會插手想去幫人？」經由提問，以及發展學員的回答，漸次引導到「是否信任別人可以解決問題？」的議題上，且擴大問題延伸至問全部學員。例：

謝教授：各位有沒有察覺或有沒有想到，如果這個活動是…當有人在裡面時候外面的人也可以講話，(微笑環顧眾學員)…你會看到甚麼畫面？(觀08\_141103)

謝教授：想想看哪噢！這是每個人都能覺察到的—「人家在裡面的時候，我覺得的焦急到底是甚麼？就想要…跟他講？還是不放手他自己做？」這背後是不是有很多的…「放手對人很困難、相信人很困難」？各位去挑戰。通常…比較會注意到的、比較急的、比較在活動當中…很快就想出辦法來的，可能…在這個活動會比較焦急。嘿…。(環顧學員、點頭)是嗎？「除非他會聽我的話…，我就相信」，那就很奇怪，那就是不相信啦。好…。如果剛剛在外面蠻焦急的人，可能要想一想：「為什麼焦急？」、「為什麼會很焦急？」…可能平常我們其實…「比較相信自己」。(點頭、環顧眾學員)「比較相信自己」。…是嗎？(眾學員點頭)(觀08\_141103)

謝教授：所以有的時候，我們會去考量有一個難處就是說，。有很多時候，如果我們開放可以讓大家講話的時候，你就知道…，有趣的就「中間的人」就沒有「存在的意義感」了，因為被指揮。(眾學員點頭)如果我們講話的話，那中間的人就變成一個「道具」、「工具」而已。(點頭)…對嗎？(環顧眾學員)想想看噢。不是故意…讓各位不講話。當作「看看跟上禮拜『翻撲克牌』有甚麼差別」？(眾學員點頭)上禮拜是出發前都還可以講話，出發後也可以講話；這禮拜是出發後都不能講話。(點頭、環顧眾學員，眾學員點頭)…好！(觀08\_141103)

Priest、Gass 與 Gillis (2000) 指出，引導即為讓事情更簡明之意；在學習前、中、後的過程中，提高人們的反思、整合與延續學習效力等能力，就是引導流程，其目的為改變人們的感受、觀點或行為—這些改變通常源自參與某些型態的體驗學習。然而，若學習者無法在體驗中反思、不能將學習的經驗與日常生活環境之需要整合，通常會阻礙人們心裡對學習或改變的動力，更遑論讓整合過的學習在需要之生活情境中長時間延續，因此適當的引導不僅重在協調經驗，建立學習與變動，亦設法消融學習與改變的障礙。在謝教授於這兩週帶領課程與活動相關反思的引導中，可以很清楚的看見就是這樣透過延續性議題但增加規則的活動設計、大量問話與對話，而催化學員從活動的問題解決中去看到對於「在『當局者』裡面跟外面」的差異、去看到「不斷嘗試」的價值；不斷嘗試對「團隊」的價值；「生活上到底哪一些錯誤是真正想起來是有價值的、不是需要被指責的？」，及學習思考在過程當中「相信『人』可以在裡面做一個自我決定」的價值，從而改變學員後續面對此議題產生的新思維、態度與行動。

綜上，謝教授的引導是依照團隊當下的「狀況」跟「需求」，來「選擇」或「變化」規則，以貼近其現場評估團隊之階段所判斷的「適合進行」的活動。由於這種依照「現場實際的人的實際狀況需求」來進行的引導，會自然令團隊的動力開始順著謝教授的引導進入與團隊狀態相合的體驗，如此不會出現引導員有「很突兀的」一定要成員完成一個既定的活動或反思問話公式，造成活動或反思內容流程完整卻與團體當下的狀態與需求格格不入的體驗的狀況。因此可以說，謝教授的引導風格展現出「比起重視活動是否被完成的需求，更重視活動有沒有回到參與活動的『人』本身的需求身上」之引導核心信仰價值，是以「人的價值有沒有被看見」為最高考量的、以「學員」為本位的引導。由此可見謝教授從活動的選取與規則的變化等引導風格的目的，是為了引導學員開啟自身解決生命價值問題的能力的平台，而非以「完成活動」為目的，呼應著其因遵奉自身的信仰核心價值為主軸，而會有的引導做法。

### 3. 大量運用譬喻與生活經驗的連結來進行反思的引導：

研究觀察課堂間，對於引導進行反思討論要怎麼樣聊，才會有真正的效果，謝教授有著他自己的認知圭臬。

謝教授：我們應該更前衛的、更前端的思考，就是說「我們為什麼在教育裡面希望一個人去反思？」、「那個反思對於教育跟學習的價值在哪裡？」然後接下來才要去思考「我們怎麼樣帶領反思，讓反思的深度跟視野會比較不同的視框跟深度」對嗎？然後接下來第三個才是問「要問甚麼問題，才能夠帶出這些東西？」然後，過去我們在帶引導反思比較聽到的是非常膚淺，或非常簡單的對話，…最常聽到的是甚麼？「看到甚麼？」、「聽到甚麼？」、「覺得甚麼？」還有呢？「你印象最深刻的是甚麼？」、「你做了甚麼？」好OK，這句話呢只要國中三年級多背幾次，他就會了，他上台他就可以引導了嘛，對不對？那沒有錯它是一個非常重要的問句，但不是這個問句會停在那個地方就結束了，而是那個問句可能是起頭，那起頭你可以抓住那個尾巴，然後跟著問下去嗎？這個就是我們當一個引導員很重要的能力，或是他放出了很多尾巴，到底哪一個尾巴你是要抓下去繼續問對話，讓整個學習更有架構、更有結構、更有方向性的學習？(觀 01\_140915)

謝教授表示，引導員對學員所欲進行的訓練過程或發展過程，或者是引導員設計活動與反思背後教育意涵的意圖性，這些都決定了引導員延伸甚麼話題去談議題的這個方向。所以體驗教育引導員要去學習知道自己「為什麼我這個點要去談這個部分的問題？」因為這些牽扯到要讓學員學習到的「價值目的」。

謝教授：所以，「為什麼要讓人家反思、思考？」，「這個教育意義在哪裡？」對不對？因為台灣的老師不太喜歡學生有太多問題、太多意見、太多想法嘛，對不對？這叫「你搗亂」，這叫「鬼叫、不舒服」，然後在很多的機構裡面就是說「你乖」、「要全部聽我的話。」所以那個背後的意義，到底我們為什麼要做這樣的提供教育的課程？我想我們這樣的工作者一定要非常去培養，因為這是你堅持走在這個路上所要的哲學意涵的東西。(觀 01\_140915)

本研究發現謝教授本身對於反思的引導主要是把活動的意涵跟自身生活哲學有某種程度的融會貫通，並大量以譬喻方式架構活動與生活議題的關聯，所以在謝教授引導學員的反思裡，能把活動中的學習跟生活中的經驗或一般的生活情境連結，以創造體驗學習的價值意義。

以前述第八週「迷宮」的體驗為例，活動結束後謝教授運用大量問話，去將活動「迷宮」的討論引導藉由聚焦於「當局立場角色的不同」讓學員反思與討論，進而探討相關深度的議題，使用譬喻以帶到日常生活中類似的情況時的運用的連結，讓學員得以反思自己「是否信任別人能夠做出抉擇」、「是否能夠信任別人所做出的抉擇」，以及「不斷嘗試的價值」等議題上，整體觀之，該活動的引導最後能使學員進入深入的反思，主要是藉由譬喻方式，及延伸、加深第七週「找到就是你的牌」最後溝通主題規則的變化，讓學員連結、比較經驗，以達成反思的核心思考關鍵。

Priest 與 Gass (2005) 認為，所謂強力的連結，都是意味深長且合理的，不僅能增強學員的動機，且常能提高學習的轉化。如果引導員能在活動中「建構」或帶進一些「同形」讓學員對照到現實生活，那麼學員在探索活動中所表達的任何一種改變，或許正相符到日常生活所需的改變—當真實生活與探索體驗的動力與過程相去無幾時，成功的建構能造成深刻的轉化結果；學員會認為如果一個策略在活動體驗中能奏效，那麼用在現實生活中一定也能奏效。同時，Priest 與 Gass (2005) 亦指出，探索體驗的一個關鍵現象是，「適當的建構」的建造基礎是「立基於學員所帶來的體驗」，而非是來自引導員的體驗，並呼籲相關從業人員應使用出自學員的「衍生的譬喻」。

以研究觀察第六週課程為例，在《背對背畫圖》的引導裡，講述完規則後，謝教授即直接帶領活動，活動有兩個變化，分別為「A 說 B 畫」與「A 畫 B 說」，前者畫的人不能講話，後者兩人可以口語溝通。此兩個變化活動各自有 10 分鐘的時間可以進行操作。每回活動結束後，謝教授都會藉由分別問話引導將 AB

角色各說出自己的難處，來水到渠成地讓學員自行反思分享帶出溝通深度的議題，以進行對日常生活溝通狀態的連結。例：

《活動：背對背畫圖—A 說 B 畫進行完》

謝教授：來，A！舉手一下，（各組 A 舉手）說說你的困難在哪裡？  
（環顧學員）

學生 C：（舉手）不知道自己有沒有講得不清楚的地方。

學生 G：（舉手）（笑）自己覺得講得很清楚，但不知道別人有沒有清楚…。（搗嘴笑）

謝教授：（點頭）就是也不知道自己哪邊講得比較清楚。還有自己認為很清楚，那不知道對方清楚嗎？（環顧學員）這件事情好像常常發生噢？當老師的人都覺得自己都講得很清楚，學生都聽得不清不楚；因為你不給學生發問，或學生「不敢」發問，對不對？（笑著看向學生 G，學生 J、G 笑著點頭）還有呢？（環顧學員）

學生 L：我覺得比較恐怖的是，你覺得你已經想好等一下要怎麼講，可是對方一直不會回你，所以越做就越覺得…「我這樣子做真的是對的嗎？」…這樣子。

謝教授：（看著學生 L）喔…（點頭）。對方…不回應的時候，你會懷疑自己。

學生 L：對（點頭）。（觀 06\_141020）

在兩次活動讓擔任 A 與 B 的學員各說出自己所擔任的角色的難處之後，並藉由「成果發表」來核對每組的相似度，讓學員親眼看到溝通聽者與說者兩者理解的落差，以及討論「想辦法同理別人的需要」的議題，並於發表完之後讓小組開組內檢討會，檢討如何改進溝通方式。而整體活動進行完後，謝教授運用譬喻方式，去將活動「背對背畫圖」的兩個變化活動，與學員日常生活中自

身相似狀況做連結，省思與討論「溝通的落差」、「如何了解一個人」等議題。

謝教授：OK！我問大家，日常生活會不會常常有這種困擾？

學生 A：會啊。

謝教授：會噢！以為別人都知道，就講出來別人也不太知道。因為他一直點頭說「知道」、或是「聽得懂」，可是，可能都聽不懂。

學生 C：我覺得…就算是用「一公分」這個世界客觀的東西，那每個人真的知覺到的那個圖還是不太一樣。

謝教授：(點頭) 即使客觀也還是不一樣。

學生 M：我覺得…就是…，用在未來…可以…就直接給他實際圖看，就不用花那麼多時間，就看一看就知道了。

謝教授：(點頭) 可是在真實世界很多是情感表達，根本沒辦法攤開來看。(眾學員點頭) 那個落差會很大。對嗎？情感表達，我認識了很多「我很對你很生氣」，這到底多生氣？詮釋起來畫個塗鴉給你看，對嗎？(學生 M 點頭)

學生 J：老師的意思是說，一個人出現情感的時候，你就先去了解為什麼他會有那麼情感的出現，不一定到要完全理解，就可以幫助到，就可以聽他講，就算你沒有辦法感受，但是就是光聽他講，對他就有幫助。

謝教授：(點頭) 要理解一個人很難噢！

學生 A：連自己都很難清楚，哈哈呵呵！

謝教授：(看著學生 A，比向他的圖) 每一次都不知道自己講甚麼對不對？要理解自己知道的，能夠講出來就很難了…。更何況要去理解別人、讓他能夠理解你所說。(點頭) …溝通很難對嗎？還有肢體、還有語言、還有情感、還有表情…都讓你決定你溝通的樣貌—「出來的訊息，是對方能夠詮釋正確你的心裡真正的感受

嗎？」的那個…態度問題，當你連臉都沒看到的話。  
(觀 06\_141020)

Kolb 總結體驗學習的定義為「學習是體驗的轉換與創造知識的過程」，此定義強調體驗教育中學習過程的其中一個重要層面，就是「學習轉換的體驗，包含主觀和客觀兩種型態的體驗」(Kolb, 1984；王燦明、朱水萍譯，2008)。

面對本研究課程中背景多為教育相關科系的研究生或是教育相關從業人員所組成的在場學員，謝教授在經過將活動「背對背畫圖」經驗裡帶領學員回顧自己所體驗過的分別代表「傳達者」與「接收者」的 AB 兩種角色，與學員日常生活中面臨的「師生課堂關係」、「覺察自己與人的溝通、說話讓人理解的難度」等這共同的相似性質的狀況做譬喻架構連結在一起，讓學員在活動中去親眼看到溝通圖形呈現的客觀與主觀差距、覺察日常生活的類似溝通情節。

雖然謝教授的引導風格背後的價值體系與 Priest 與 Gass 依據年代出現的引導風格所歸納的八代引導法的分類式價值體系不同，但謝教授在引導帶領進行反思的時候，主要透過問話以引導學生自主產生反思，而當學員如果是有在反思並拋出某些議題的時候，謝教授往往會適時地依照學員的體驗去用譬喻法加進去，使對話再做一個更清晰的架構，貼近學員的生活經驗以強化學員的反思，恰好與 Priest 與 Gass (2005) 所說明的立基於學員所帶來的體驗的「適當的建構」效果不謀而合，也與 Priest 與 Gass (2005) 所倡導引導員應使用「衍生的譬喻」的作為一致。

綜上，謝教授遵奉自身的核心價值信仰為主軸，引導方式沒有固定形式準則，而是完全依照當下評估成員與團隊人性的需求以及客觀環境條件而做變化變通，以帶領學員進行體驗活動與反思，帶領活動規則依現場團隊需要評估而做增減的變通型引導經驗形式，再加上立基於學員的體驗而衍生的譬喻用法將活動中的學習跟生活中的經驗連結，也因此「謝教授的引導」呈現能夠機動地

因人因地調整制宜，帶領學員進行體驗活動或對話的反思的引導經驗時，會符合團隊的需要，予人自然形成之流暢感的引導特色。

## （二）謝教授引導方式依據信仰的核心價值信念而做變化

「我心中的圭臬就是『回到人』—『人的狀況』最適合甚麼方式。」  
(訪-150615)

「『成績』為核心，誰比較快樂？那個背後，我會很情緒，因為這是我『人』的很核心的思維價值…這是我堅持的東西，這是信念。因為信念就是很難改的，對不對。這跟要活下去可能沒有關聯，我寧可少賺一點錢，我還會保持核心的東西。所以這些東西就要非常的謹慎。」(觀 01\_140915)

為體驗教育奠定學習理論主調基礎的哲學家杜威 (Kolb, 1984) 重視人與社會環境之間的交互作用，提出的「經驗的互動性原則」，強調兼重學生內在需求與外在環境條件的相互影響，所以教材要同時注重個人的需求與社會價值，如果教材不能對應學生的能力和需要，就不具有教育的意義 (林秀珍, 2006)。謝教授指出，引導活動，若結果是要決定哪一組是最快，最好的做獎賞，那麼引導員帶領活動的背後就變成以「績效、成績」為核心，以「外在比較」為核心，那這一個思維的過程，基本上是與體驗教育「以人為核心」的思維的精神相違背的。

「…有意義的共同的成長，不是讓他們『有輸有贏的過程』，讓贏的人繼續強、弱的繼續弱…然後就變成社會弱勢，然後就沒人理他…就這樣子。(一邊緩緩點頭環顧每位學員) 所以…這些都是我們在推動的核心。」(觀 01\_140915)

Priest、Gass 與 Gillis (2000) 則指出引導的最佳實務要件之內容其中之一為「引導員需了解自己的個人信念架構」，並認為當引導員能融入不同學員的信

念架構、現實生活與詮釋方式時，就能擁有最佳的引導成效。然而他們也指出要擁有這種「應對態度」的能力，只有清楚瞭解自己、知道自己的個人信念架構以及哪些議題是自己「無法融入」或維持中立的引導員，才能辦到，並將這種情況稱為「不可妥協的價值觀」，即引導員無法或不願改變的信念。在與學員互動前，引導員必須清楚自己不可妥協的價值觀，當這個不可妥協的議題被提出時，於引導員本身而言，已開始學習及了解自身是否可以維持中立，再者，引導員因此更能做好心理準備，處理在經驗中一再發生的價值觀附加問題（Priest, Gass & Gillis, 2000）。

「我們在不同的語言裡面的對話…你要尋找那個，當然共同核心都是人跟人之間的價值的東西，但是背後、表現出來的，那個競爭背後不見得是『一定要把對方打死』，對不對？競爭可以良性的競爭、整體的競爭、合作的競爭…讓大家都變好。那這些背後的語言，都牽扯到就是說—我們能不能扮演一個『好的引導員』。」

（觀 01\_140915）

謝教授的核心信念就是「重視『人』的價值」，在第四周的課程《找出遺失的牌》體驗活動，可以清晰看見這個信念如何影響謝教授親身示範引導時活動規則的設定、關注的議題以及對成員反思的對話。

謝教授：我們要做一件事情，你們整組抽一張牌起來，然後大家都不能看。抽一張牌，然後，牌放在地下。好，我們要四組，都在三十秒內，找到那一張牌是什麼？找到就要整組舉手。然後如果有一組沒有在三十秒內完成，我們全部都要重來。所以四組要找到自己那一張牌，舉手，然後說出那張牌的名稱，然後就可以對答案了，好，OK！準備囉！（觀 04\_141006）

謝教授所下的「三十秒內四組都要找出藏起來的牌號，若有一組在三十秒內完成，就全部都要重來。」之規則簡單明瞭，沒有要將學員的分組比出勝負

高下，只有統一過關與沒過關的差別。

「這也牽扯到體驗教育的核心價值，到底…體驗教育要不要塑造所謂的一些…『外在形的酬賞』，跟…所謂的『惡性競爭』？嘿，有些良性競爭是『自己跟自己競爭』。那這些都是體驗教育核心的精神…教育的『價值』，要不要塑造外在的、外在的很多的酬賞跟一些…比較是惡性競爭的東西。(突然雙手舉高吶喊)『好～這一組第一名！那一組第一名！第一名！第一名！』(手順勢往下擺一邊)『然後你最後一名！…第一名加油！』就這樣子，然後就會有最後一名。那傳統教育就是這樣子的說法。」

(觀01\_140915)

正式開始進行「找出遺失的牌」的這個體驗活動，此活動設計要求「所有」組別團員「都達標準」才算挑戰過關，否則會一再重來。在謝教授確實執行著規則的標準接連幾回合下來，學員漸漸們發現「只有自己小組達到挑戰標準並非能真正獲得榮耀，而是全體進步提升達到標準，才能有所成就」之後，隨著全體一次次再度回到重新挑戰，總是先找出牌的幾個小組已不再出現起初會因只有自己小組快速完成而放鬆的狀況，取而代之的是，開始形成一股各組小組互相關心起他組別是否有執行的難處的詢問，所醞釀而起的欲聯結合作關係，而非惡性競爭的氛圍，於是到進行第六回合開始前，有兩組學員開始主動發起跨組間的討論，並交流各自組內的玩法。

「所以…我們在體驗教育的活動場合，到底怎麼塑造一個『共贏』的可能性？『全班共贏』的可能性的規則跟環境、結構，都會決定。那…所以老師在對話、對待不同的組別跟組別，可能就要非常的謹慎；包括他們哪一組的速度可能比較慢，可能不是責罵，而是『期待』其他組分享他們的方法，幫助這一組變得更好。(停頓一秒環顧全員)…那教育就變成有意義的、協助的、…有意義的共同成長。」(觀 01\_140915)

來到《找出遺失的牌》活動重新挑戰進行第七回合之時，當20秒時學生J、

E、D、B所組成的小組第一個完成任務，接著其中的成員學生J、E、D各自跑去其他三組幫忙，首次有了小組完成組內任務後主動跑去協助其他組的局面。到了挑戰第十回合，終於四組全達到30秒完成的目標，而再挑戰第十一回合，確認了四組全體能依實力再次完成目標之後，謝教授指示收牌。

從第一回合開始到此活動結束，眾學員在32分鐘裡已經歷了11次來回全程密集的反覆操作，藉由謝教授謹慎塑造「共贏」的可能性之活動規則的訂定與過程中帶領全體學員內觀反思的引導問話，無論是之後顯現出的團隊的合作、溝通的投入和達成任務的成就感，在這半個多小時內看見學員對團隊默契氛圍凝聚的力量。

從上例可以看出，謝教授的引導方式正是依據其忠實信仰之核心價值信念出發，通過現場與團體接觸評估而做的活動設計、引導活動帶領、對依照學員狀況將活動的規則做調整變化，以及反思的議題的選擇與對話分享的歷程間彰顯出來。變化多端的體驗教育課程進行方式皆由其遵奉之信仰價值而做引導施展的變化，研究者茲將觀察研究課堂與訪談間中所展現的重要信仰核心價值整理如下：

### 1. 每一個人都是有價值的

「每一個人是有價值的」是謝教授最核心的價值信念，如同謝教授於本研究訪談中所言：「『每一個人是有價值的』，不需要從外在、外面、功利、地位、家庭，來論斷他存在的價值，他都是獨一無二的樣貌的價值。你必須要『看見』、『肯定』、『理解』這個價值，然後『找到』平台跟機會，讓他有出口，讓他能夠在這平台裡面發揮；而不是用『外來的東西』去讓他知道、讓他肯定自己的價值。那這是我核心的樣貌，我核心的價值是這個。」所以謝教授在帶領課程，面對來自各式各樣背景、帶著各自多元狀況問題的學員，謝教授都會當他們為

「寶貝」、「有價值的人」，並視他們為在自己的生命裡面的「一個尊貴的人」而給予培養，因為每個人都有價值，每一個人都是值得他這樣對待。

「不管他是…偏差行為、情緒困擾、創傷、藥毒癮、性侵的孩子，他在我面前都是寶貝，都是『有價值的人』，而且我培養他們，因為他們有價值—每一個人都是值得我這樣；他不是垃圾，他是『一個尊貴的人』在我的生命裡面，所以，這是我非常核心的信念。那這樣的『貼近』的樣貌，你就會『在意人』，你會在在意每一個『存在』、『獨特』、『個體』的『人』。」(訪 150518)

這一信念我們可以從謝教授在本研究觀察課程中如何處理團隊中處於邊緣角色的學員議題，來看出與其相一致的引導行為。

在第七周謝教授引導眾學員完成主題活動最後的總反思之時，坐在教授身旁左側的學生 B 過程中頻打瞌睡，雖然教授該堂課稍早教授曾試圖詢問學生 B 對於活動的想法以及口語關心他的狀況如何，但學生 B 仍後續瞌睡不止。過去學生 B 上課狀況從開學以來是經常性的很晚到場、中堂休息結束很晚回來以及上課精神不濟、參與課程的活動與反思時也常呈現沉默旁觀或某種給人保持距離感的立場。過往幾週謝教授對於此狀況無多做任何表示而是讓該學員晚到場時直接融入活動，到此第七周，課程也邁向將近半個學期，可以看得出來該學員的狀態已呈現長期的類似樣貌，教授決定該進行處理。

### (1) 議題處理先求理解「人」、看見「人」的需要

謝教授：（轉頭對坐右邊靠牆因打瞌睡而不住點頭的學生B，拍拍他盤坐的膝蓋）你的狀況還好嗎？（學生B抬頭睜眼）我先…問問你的狀況。（微笑看著學生B，學生B同時搖搖頭）為什麼？

學生B：（笑，手搗著頭）最近試教…。

謝教授：試教？（學生B點頭）噢…。所以？（微笑看著學生B）

學生B：（手搗著頭）沒有怎麼睡覺。

謝教授：（微笑看著學生B）那怎麼辦？因為團隊開學到現在你的狀況都不太好。（微笑看著雙手撐著低下的頭的學生B）我們怎麼樣幫助你…走下去？

《學生B微笑抬起頭，左手撐著頭笑笑看一下謝教授，欲言又止，再度低下頭，笑著嘆一個氣，右手摸一下鼻子，8秒》

學生B：…我不知道…。（左手撐著頭，微笑看向謝教授）

謝教授：（微笑看著學生B）該怎麼…揹著你一起走完…可以看到你的…狀況？你一個晚上都沒有好好睡了。

學生B：（撐著頭，微笑低下頭沉默，沉默4秒）（抬起頭望向謝教授）我自己會…自己會處理好。（拿水壺喝水）

謝教授：（點頭）我想有兩個期待…，第一個是，在過程當中…你的聲音是不是比較被少聽到的？好…（望向學生B）。那、那…，說說看，你這個部份好嗎？

《全員沉默，7秒》

學生B：（微笑看著謝教授，左手抓順著髮尾）我剛剛有講話啊…，不是沒有講話。（笑著搗臉）

謝教授：那你有意見嗎？

學生B：（微笑，看向教授的同時，上半身側往左方與謝教授拉開距離）…沒有。（笑著一邊右手抓後腦勺）有啦我有意見會提出來。

謝教授：（微笑看著學生B）會提出來？

學生B：（一邊抓著後腦勺，一邊看向謝教授，停頓一下，微笑）…

偶爾。(觀 07\_141027)

「也該處理了。」謝教授與事後訪談中說著：「就我們週次也夠多了，我也大概知道那個狀態是怎麼樣了，會覺得『也該面對這個睡覺的問題了』，對。那我就處理它，就很單純。」謝教授指出，若幾週下來現象一直持續，而該學員沒有完全好轉，就應該要處理團隊和該位學員的議題，且謝教授認為，若已經到了覺得該處理的那當下，卻放著不處理，不僅對該學員的參與沒有好處，也會影響團隊往後在這門課的「紀律」—從這一點顯現出謝教授不只在扮演本門課程中所示範的「帶領體驗教育的引導員」角色，也凸顯著謝教授清楚知道自己在這門課程中始終擔綱的「授課者」角色。

「他的後續參與也會很辛苦啊！對他也沒甚麼好。因為這是一堂『課』，不是一個『工作坊』；課有課的『discipline（中譯：紀律）』，所以我應該處理了。」(訪 150615)

「我當然要『discipline（中譯：紀律）』，這不是『框架』，這是『規則』、『契約』，因為大家都知道是『基本的禮貌』對嗎？『尊重別人』嘛！『尊重團體』，對嗎？我很『尊重』大家，可是這邊有一個『課程』，所以我『discipli-ne』我就要搬出來，對嗎？因為你會影響團隊了啊。我不見得要用『challenge by choice（中譯：選擇性挑戰）』那個系統，那是P A的東西。我們不是教統計，我們是教『人』；『人』不一樣，『東西』就要改變了。」(訪 150615)

Priest、Gass 與 Gillis (2000) 指出引導的最佳實務要件其中之一即為「致力於道德規範」，認為引導員在具有正確道德觀的同時，對學員抱持著適當程度的好奇心去了解他們的需求，道德的運用上不僅能主導學習成果，也能達到學習成果的過程之意義。這三位學者同時並認為成為有道德感之引導員需具備的特質為：能力、正直、責任、尊重、關懷、認知、客觀，指出無論引導員選擇

如何呈現課程，引導員自己所遵守的至善道德行為，對學員的同理心應為最高導向。從謝教授與學生 B 問話的處理議題方式可以發現，謝教授在決定要處理目標成員議題時，是先從能理解該學生的背後狀況，以試圖去看見與同理學員 B 的需要之角度，作為進行關於學員長期牴觸團隊基本規範問題的處理原則。

## (2) 讓團隊也與個人同在

謝教授：( 看向眾學員 ) 各位對他有甚麼期待嗎？( 手朝向學生 B ) 因為，團隊已經走了一個多月了。對…。因為團隊走在一起，彼此，都要能夠…。( 抿嘴 )

《全員沉默，4秒》( 觀 07\_141027 )

謝教授在本研究課程觀察到的處理團隊中邊緣角色的學員 B 議題之引導方式是在現場直接自然地揭露議題、當面詢問、公開對談，並且藉由問話把眾學員都參與進來加入對談，共同詢問、理解學生 B 的狀況。

學生 C：可能他比較累的狀況下，可能也不太清楚那個事情是甚麼…。然後如果他覺得很累，那比個「OK」，或是簡單的手勢…。

謝教授：( 看著學生 C ) 回應你。( 學生 C 點頭 )

謝教授：OK…。( 點頭 ) ( 微笑看向學生 B ) 怎麼樣幫助你？因為…感覺你上這堂課都蠻疲憊的。

《全員沉默看著學生 B，學生 B 低著頭，8秒》

學生 B：( 搔搔頭，笑著看向謝教授 ) 因為、因為繼續下去我也不…( 笑 )。

謝教授：( 和氣、微笑看向眾學員，再看向學生 B ) 因為、因為你是團隊裏的一個成員。

學生B：（低下頭）呃嗯…。

謝教授：（溫和看著學生B）所以需要注意到、考慮到你的狀態…。

《全員沉默看著學生B，學生B低著頭、搔搔頭，6秒》  
（觀 07\_141027）

在後續經過謝教授與眾學員和學生B大量對話中，理解了學生B在每週，週一至週五這五天早上及下午都要打工賺生活費，以及準備課業和教育學程實習試教的緣故，造成這學期長期難以有足夠的睡眠的困境後，教授邀請眾學員集思廣益，共同討論往後上課時，可能可以幫助這位夥伴提神的方式，接著，只見教授自己臨時起意，帶領起《愛網重重》的活動。

謝教授：（一邊拆解扁帶，一邊大聲宣告）我們代表團隊，雖然知道你很累但是團隊很願意幫你。（一邊拆扁帶一邊望向學生B）你可以把…你的…身上的東西，跟你手上的手環稍微拿掉嗎？（一邊拆扁帶一邊看到學生B拔去手環收好）還有…有沒有零錢？眼鏡？呃…不要讓他看的太清楚。

《學生B張大眼愣在原地，其他學員皆大笑，10秒》  
（觀 07\_141027）

治療性—重新導向目的課程（Redirection）為 Priest、Gass 與 Gillis（2000）指出最常用於建立組織、團隊及成員變動的四種課程目的其中之一。治療性—重新導向目的課程主要目的為改變失功能性的行為，透過減少失功能性行為的方式，改變人們的行為。例如部分經驗證實此課程有助於協助合作效率不彰的團隊（例如：訊息隱瞞、互不信任且公開表明的團隊）這就是治療性課程，能消弭行為失功能的現象，並以更多具功能性行為加以代替。治療性—重新導向目的課程與學員的組織發展目標充分配合，融合反思、整合與延續學習效力的部分，使學員不斷延伸學習、維持學習效力，減少抗拒改變心態。藉由引導員

提供時間、資源及機會的方式，在學員日常生活的場域練習新的學習內容與強化變動內容而達到此目的。觀察本活動中，謝教授將運用的就是治療性—重新導向目的之課程，藉由在場眾學員全力配合下，持續促進學員 B 的行為改變，以使該學員回到現實生活環境中獲得支持。

「我們為了對學生 B 的支持，一定要讓他知道團隊跟他在一起。我們會幫助你讓你能…！」只見謝教授一邊大聲宣告，一邊用兩條扁帶交錯編成雙股辮子狀的扁帶網，並請眾學員陸續進來分別拉著扁帶兩股辮子的兩端，在讓學員 B 躺進網內後，眾人拉起這個為接住成員而織起的團隊之網。接著引導眾人慢慢前後各搖五次，讓學生 B 先習慣在網內的感覺有初步的安全感之後，謝教授正式進行「愛網重重」活動，全員從「輕輕拋起來一點」漸次提高到最後「拋高超過於頭頂」的高度，共把學生 B 拋起來了四次再接住。學生 B 驚叫連連，全員開心笑著。

謝教授：（對學生 B）安全嗎？有沒有覺得很安全？你現在說說看看你的感覺。（看向眾學員）好，慢一點、慢一點、慢一點。（眾學員搖拉網的步調越放越慢）（看向學生 B）很安全對不對，雖然好像很冒險，但是很安全～。

學生 B：欸對～。

謝教授：記得跟我們一起冒險！來、跟我們一起冒險！可以嗎？

學生 B：可、可以～。

謝教授：好！有什麼意見可以講嗎？（邊看著網內被搖著的學生 B，微笑）（眾學員大笑）

學生 B：（笑）老師你在威脅我～！（聲音驚恐）

謝教授：可以嗎？可以表達嗎？

學生B：可以～。

謝教授：你可以感覺到，團隊支持著你嗎？

學生B：有～。

謝教授：有噢！沒有我們就手放開…。

《眾學員大笑，3秒》

學生B：（大聲）有～。

謝教授：有舒服嗎？被團隊支持的感覺怎麼樣？

學生B：蠻感動的！（觀 07\_141027）

### （3）「人」與「事」，兩回事

「人跟事要分清楚。」在訪談時，謝教授這麼說。「這個『人』跟『事』要分清楚，對。你可以討厭他做的事，但是你不能毀滅他這個人，或是說看輕這個人，這是兩件事，對嗎？」這裡謝教授所謂的「毀滅」跟「看輕」，指的是「不能覺得任何一個人他沒有用」。「『他是有用』，他只是在『這件事情上不適合他』，那這是兩件事。」謝教授說著。而他認為，如果一件事不適合一個人，那麼要做的事，應該是「要求對方做好」，或者是因為對方實在不適合這件事，要給他換個工作，「接受這個事不適合他」，其實就好了；但許多人往往會將「否定誰做某事的能力」當作「否定這個全人」，將其混為一談。謝教授指出，像這種會覺得「一旦受到被指出錯誤或被撤換的對待就是對方不愛我」的想法，他覺得這是「標準錯誤」。

「我還是很愛你、我還是支持你，但是就是你不適合做這件事。那『不適合做』不代表「你沒有尊嚴、你沒有價值」耶！那『人』…

超多會有這種混淆的狀況。那就像我說『我錯了』，就是——『我錯了、我已經做錯了，對不起、原諒我、我不好，我這件事情上做不好』——那不代表『我沒有價值』呀！我不是道歉以後就沒有價值，所以這一些東西都是我很核心的信念的東西，所以我帶引導的時候，我就會去「傳遞」這樣的想法。」(訪 150518)

在「對人」與「對事」上面的價值絕對區分的核心信念，謝教授對學員在進行引導之時並不是在現場遇到任何議題行為當下都會馬上處理，也不是可以無限的給予同個持續性的狀況更多的忽略或持續擱置，謝教授會考慮到處理時間、事情、人的關係跟狀況。若要決定要接住議題的「球」，就要處理得能符合對方心理與學習的需要，同時要對當事人以及整個團隊傳遞出「每一個人都是有價值的」之核心觀念。第七周，藉由團隊的力量，謝教授正對處理的學員B傳達他存在的無價，以及讓他看到全體的支持，同樣的，參與的眾學員們正一齊經歷與感受著「團隊向個別成員傳達支持與接納之重要」的這份力量，這份力量是與過往活動中需要的「個別成員向團隊團結凝聚」的能量是截然不同、相異其趣，卻也是強大的力量，這力量顯現在現場每個人蔓延在心理的感動以致自然而然流露在眼神、嘴角和臉上的柔和笑容；經由「愛網重重」這個活動，團隊有機會向個人展現由衷地接納一個人的表達，反饋出現場洋溢著笑聲與溫暖的氣氛。

在此現場樣貌下，謝教授接著代表全團對學生B傳達：「我們希望這學期，你的生活能夠有些調整」、「走得更好！因為我們這個團隊可以幫你，你不是一個人孤獨地走，知道嗎？」等話語，在場全員皆感受著「團隊與個人支持的價值」和「真正的團隊，不會讓個別團員是孤獨地走」的意義。在學員B後續數度哽咽、陸續哭出來之時，全體人員在過程中也是持續陪伴，並接納學生B的哭泣，等待他靜靜地哭完。謝教授並給眾學員有機會對學員B表達內心的支持與想法，讓全體成員參與所有過程，團體能始終走在一起。

謝教授：（環顧眾學員）不容易，團隊每個人都很重要，不能忽略「每一個團隊的每一個人，都是有價值的」。（眾學員點頭）OK。團隊不能失去任何一個人。「個人」、「團隊」、「任務」，都很重要；只有個人，沒有團隊，也沒有任務，走不下去的。失去任何一個，都走不下去的，可以嗎？（眾學員點頭）這是一個好的團隊。（抿嘴看環顧眾學員，再看向學生B）繼續走。（學生B點頭）可以？（看著學生B）

學生B：可以。（看著教授，比出OK的手勢）

謝教授：（對學生B）希望你這學期會有不一樣的收穫。（學生B點頭）（觀 07\_141027）

#### （4）當人的價值被看見、被理解、被接納，變化才有開始的可能

藉由將「躺在團隊夥伴們親手拉起的扁帶網中，被夥伴們拋起及穩穩接住」的過程，比喻成「團隊對同伴的理解、支持與接納」，謝教授讓學員B感受到全體師生的關懷與同在，而在下課後，以往離開得最快的學生B，主動留下來與眾人一齊幫忙收拾扁帶，謝教授看見微笑出來的學生B，告訴他「謝謝！你的笑容很美，很喜歡看到你笑容」，這令課堂的結尾，現場流動著謝教授與學員友善與真誠敞開的溫馨氛圍。

在特定學員連續七周以來出現的持續狀況，謝教授藉該周的課程現場當下所發生的事實，導入團隊的力量對當事人的議題做深入的處理與豐富的對話，運用譬喻連結活動及具團隊支持條件的活動體驗設計，具體改變了該學員往後的課程參與態度、凝聚了團隊與個人的向心力和歸屬感，也加深整體團隊的包容接納能力，處處顯現著因謝教授一貫之信念—「重視每個人的價值」的體驗教育價值考量，而才會有的深具「以人為核心」之引導風格方式的產出。

「每一個人是有價值的」這個核心信念，是以「人」為中心、對「人」「貼近看待」的價值觀，謝教授也於訪談中直言，這樣的核心信念就會造成他「在

意人」—「在意每一個『存在』、『獨特』、『個體』的『人』。」而由此主軸核心信念出發，引申許多的分支信念價值就是謝教授的引導經驗脈絡裡注重「每個人都被看見了嗎？」、「每個聲音都被聽見了嗎？」、「眼前的人被正確同理了嗎？」；重視民主、賦權、重視人我關係、共好、生命議題、獨立思考、人的改變、自我覺察…等，以及看待引導經驗中的活動與人的角度，會從「引導的決定對眼前這群『人』的意義教育價值」的角度出發，而非以「將活動與反思形式引導完成」為考量目的。

## 2. 民主與賦權：

Priest 和 Gass (2005) 指出，為提高活動設計的影響，一些方案會執行引導員為經驗做講授這種引導法，引導員通常扮演的是專家的角色，向學員解釋他們從經驗當中學到甚麼東西，並直接告訴學員在未來該如何應用他們的新知識。然而在探索體驗時，團體成員有各自獨特的行為長成背景，形成他們在各自成長脈絡的壓力下所反應的方式；在這種體驗下的結果通常是獨特且不可預測的。因為這種不確定性，學員的學習通常是具變化性且個人化的。由於每個人是獨特的，而引導員對人們告知他們從活動當中學到了甚麼，可能對他們而言是沒有效用的，並且使雙方產生疏遠—學員可能因無法與引導員連結而阻礙了未來的學習機會 (Priest & Gass, 2005)。由此可知，命令、權威專家式的告知口吻會易使學員心生抗拒以及對引導員產生距離；而非命令式的口吻對學員做接下來行動的建議，能使學員對於自身學習的轉變從被動轉而具備主動性選擇的催化，是較好且具教育延續本質的的引導方式。

在「每一個人是有價值的」的核心價值之下，謝教授的引導另一項特色就是非常重視「民主的共同協商決定」，以「讚默契」取代多數決：讓少數需要也能被「看見」。

以第四周課程為例，謝教授於課程開始講解並與在場眾學員肢體動作示範「阿瘦狗」的活動玩法規則一次，過程依序分開講解「阿、瘦、狗」的三個指定動作，將流程講解完後，看著在場的眾學員，謝教授必須確認每一個人是否都「真的」了解規則。

謝教授：好，可以嗎？懂嗎？（環顧學員，眾學員點頭）…聽得懂規則的比大拇指「讚」。（眾學員紛紛比出按讚）

學生K：所以順序一定是「阿瘦狗」對不…？

謝教授：（咧嘴笑著看向眾學員，手指向學生K）所以他還不懂嘛，對不對？（眾學員笑）OK，好來。（看向學生K）

學生K：（笑）順序一定是「阿瘦狗」、「阿瘦狗」？

謝教授：對對對，但是一直換手。如果做錯的，或遲疑的就「Out（中譯：出局）」這樣子，就出去了。（觀 04\_141006）

這個「讚默契」是在觀察謝教授的研究課堂引導上，常可見到其因注重每一個組成分子的聲音，為避免多數決的多數暴力淹沒了少數的需要的聲音，而建立的團隊默契：當成員表示同意一項決定時一比大拇指朝上的「讚」。但是，比「讚」時，不能比出大拇指朝下；也不能表面比大拇指朝上，但心裡是朝下的。這是教授也要求成員要對自己及對團隊表達出一致的誠實。如果覺得不行，就比「手掃脖子」代表「有問題」、「不理解」或「不同意」，當教授看到此手勢，則立刻問該生有何疑問或建議。每每遇到謝教授要確認團員目前對述說內容情況理解的狀態或者是同意度，都會使用這個默契，縱使要達成這樣的默契需要花上大量的溝通與等待的時間，謝教授在觀察的課堂中沒有居中自己直接下決定的情況，而是協助成員協調予覺察人我問的狀態，並賦全權予團隊在民主過程中去產生屬於每個人自己都同意的抉擇。

### (1) 每個人的想法都有機會被聽見

以第五周課程為例，謝教授所引導進行的搶墊片活動，在這過程當中可以看見謝教授如何使用「讚默契」賦權予學員做決定以及確認達成共識。謝教授在講完規則欲進行活動前，帶領了大家先說出自己預估的時間，並引導全員進入評估自己所說的完成的時間是否合理，以致當即將示範的挑戰結果出乎學員意料之外，可以達到內心失衡感以及後續想完成任務的企圖感。接下來我們將可以看到接下來這一個預估時間的過程將會在之後如何激發學員進入想解決這個活動問題的動機裡。

謝教授：（看完全體學員的按讚狀況）好，（低頭設碼表）我們示範喔，你猜多久我會踩到墊子？（看向學生C，學生C未立即回答）

學生F：十秒…以內。

謝教授：（看學學生F）10秒。（轉身手指向學生H，H向教授比出「二」的手勢）兩秒。（指向學生M）

學生M：五秒！

謝教授：五秒！（轉身指向學生I、L）來！幾分鐘？

學生I：十。（學生L未立即回答，指向學生J）

學生J：二十秒。

謝教授：（手指向學生B）來！

學生B：十五。

謝教授：十五。（手指向學生D）

學生D：五。

謝教授：五。（手指向學生A）

學生A：十！（謝教授接著手指向學生K）

學生K：八！

謝教授：八。好。（走出場外）對不對？好，各位預備！（低頭看向碼表，再抬頭看學員）準備囉！預備～開始！

《教授往空地墊走去，學員L跳過去比教授先一步踩到空墊子，學生M去補學生L的空位，教授轉而去踩學生M的空位》

謝教授：（按碼表）好，（讀秒）兩秒三八！好（此刻眾學員聽了結果臉上浮出錯愕表情，謝教授走出場外，轉回身），等一下我每踩到一次，就要喊一次「加油」。好？（放大聲音）如果有被我踩到的人，就要喊「加油」。好不好？（學員神情呈現躍躍欲試貌地點頭）可以嗎？預備、開始！GO！（觀 05\_141013）

瑞士心理學家皮亞傑的發生知識論其理論要義使世人理解人獲取知識的內在認知心理歷程的變化。其提出「基模」(schema, scheme) 為個體用以了解周圍世界的認知結構最基本架構。個體運用其既有基模處理所面對的問題，若基模能「同化」環境中的新知識經驗時，個體就能將其吸收、納入既有基模之內，並感到心理上的平衡；相反的，若個體無法順利同化新知識經驗時，則會感到失衡，此心理失衡會產生驅力，促使個體進行調適，改變既有基模組織以吸納新的知識，使心理狀態達成新平衡。經由同化與調適兩種互補的適應歷程，個體的知識及智力因而與環境中事物之互動而增加、隨擴大的生活經驗而成長(張春興，1996)。體驗教育運用了皮亞傑的理論，藉由提供個體真實的新經驗，創造出個體認知心理上的失衡及欲完成適應的驅力需求。為求達到認知平衡的狀態，使個體發生「調適」功能、更新原有既定基模、改變原本的認知，以發展出新的行為，進而達到教育的功效。此處謝教授的引導中是顯現了這樣的歷程，使學員調整了態度與體驗前的原先想法。

正式進行搶墊片活動，開啟了學員與教授共進行五回合，高達 121 次的挑戰與不斷討論與修正的歷程。隨著挑戰回合越往後，挑戰的次數就越多。而每回合中間就是一次平均長達 5-10 分鐘的時間讓學員自己討論策略。每次討論的策略時間都交由學員共同決定，謝教授協助協調眾人達成共識時間，且每個人都有比出「讚」同意，才進行正式討論，但當一旦全體達到討論時間長度的共識，教授即退居「幕後」觀察學員的討論狀態。例如在第三回合搶墊子活動之時，歷時將近 9 分鐘之內，學員已重複挑戰了 37 次，挑戰延遲謝教授踩上墊子的時間最高達 8 秒 5，但尚未達到教授所定的過關標準 25 秒。

## (2) 協助不同意見達成共識

謝教授：怎麼辦？要不要討論？

學生L：要。

謝教授：要討論的按讚。（看全學員都按讚）多久？

學員F：十分鐘！（眾學員開始笑）

謝教授：（環顧學員，笑）…需要嗎？

學員F：（笑）好需要！

學員L：五分鐘也行啦。

謝教授：幾分鐘？（學員I向教授比出「五」的手勢）五分鐘嗎？五分鐘還十分鐘？（環顧學員）幾分鐘？還有其他的想法嗎？

學生F：我覺得十分鐘！

學生J：我覺得還要到演練！

學生H：十分鐘。

學生F：十分鐘、十分鐘。

謝教授：十分鐘嗎？（環顧學員）十分鐘嗎？，不同意的比這樣子（手在其脖子旁比「砍掉」的動作），好（環顧學員，沒人比不同意）。（笑）好，開始十分鐘。（按碼錶並走向場外，與助教坐一塊觀察學員討論狀態）（觀 05\_141013）

Priest、Gass 與 Gillis（2000）在其合著中，從課程、目的與人員的觀點，詳盡描述引導的最佳實務要件內容之一為「引導高於命令」，認為引導方法的優點有能建立與強化出一個鼓勵開放溝通與積極參與的正向工作環境、重視可歸納至其他組織工作的流程、擴充從多元來源取得問題解決方案的管道、積極建立成員之間的和諧關係、增加賦權，使學員發展出最佳解決方案、降低對於經常提供正確標準答案主管的依賴，及可以使成員以系統化的觀點、更加了解組織運作的方法等。

在本研究的課程觀察中發現謝教授的引風格相當注重團隊全體成員的聲音，不以多數決決定，讓人人都有機會發出自己的聲音，願意為了聽每個人的聲音以及發表，並為求達到眾人都同意之共識而做來回協調與等待。讓每個人的聲音都會納入引導活動與反思的考量條件裡，這是由「每一個人是有價值的」的核心價值之下，衍生出的引導團隊聆聽、溝通、做抉擇的機制，而活動進行的走向，也將依據這個團隊從「讚默契」所溝通抉擇出的方式進行，也因此謝教授的引導，無論是活動或者是反思的方式與內容，總是會隨著交由賦權予團隊的共同決定而形成出不同的變化樣貌與結果。

### **3. 人是核心、活動是工具：**

謝教授於本研究觀察的第一堂課程中即指出，引導活動，若結果是要決

定哪一組是最快，最好的做獎賞，那麼引導員帶領活動的背後就變成以「績效、成績」為核心，以「外在比較」為核心，那這一個思維的過程，基本上是與體驗教育「以人為核心」的思維的精神相違背的，也因此引導員在引導活動的規則與進行方式的設計上，就要非常的謹慎，以保持核心價值。

在勒溫（Lewin）的學習理論中，認為以學習者當下的具體經驗（concrete experience）為始，蒐集、觀察學習者的體驗行動，接著對這些觀察加以分析，再將整合而成的結論反饋給學習者，作為他們的下一次實踐應用時修正行為的參考，以選擇新的體驗將有效地促進學員的學習、變化與成長（Kolb, 1984；王燦明、朱水萍譯，2008）。在本研究觀察的課堂中，發現謝教授於團隊在討論活動的進行過程中，常會引導眾學員的眼界先抽離眼前對於活動內容的討論，並帶他們更後設地去覺察與反思整個團隊當下的互動的狀態，可以看見的是，即便在體驗活動進行中，當眾學員關注的是「活動」怎麼完成上，謝教授關注的焦點還是在進行活動的這個團隊的「這群人」身上，並運用引導反饋學生去觀照活動背後團隊出現的狀況與背後的議題，使學員於整學期的課程中漸漸去習慣覺察「人的價值」以及「如何可以讓團隊走向更好的方式」，就如同謝教授訪談中所言：「因為從頭到尾我都不會把『活動』當作核心。它是工具。『人』才是我們活動當中重要的核心。我們在意的是人，不是在意活動、在意工具」。

### （1）用問句帶領學員抽離眼前活動，開啟後設思考人已狀態

以謝教授引導第四周「捕鼠夾」體驗活動第四難度層次的「疊最高塔」為例，在將近 15 分鐘的過程中，學員先討論如何堆高，接著有些人嘗試開始在眾人零散的討論中進行堆高老鼠夾。

謝教授：我們先暫停一下，剛剛各位看到什麼樣的過程？

《全員沉默5秒》

學生J：討論…討論。

學生F：不斷的…嘗試。然後看看有沒有…更好的方法。

謝教授：討論是怎麼樣的討論？

學生K：只有一些人在討論。

謝教授：只有一些人在討論。

學生F：嗯，我倒是覺得說是，大家、大家都在想…，然後有幫忙，可是不見得是…，有些人是比較行動派，然後就動手開始做。

謝教授：是，那其他人在想的，有沒有被討論的過程？

學生F：呃…。

謝教授：還是「有機會」被看出來？

學生F：，這個…我覺得，是沒有想到更好的方法還是說…有方法但是沒有機會說出來？

謝教授：還是沒有機會跟大家講？

學生F：嗯……。(觀 03\_140929)

在活動進行時，謝教授於團隊在討論活動的進行過程中，引導眾學員的眼界先抽離眼前對於合作活動內容的討論，帶他們更後設地去覺察與反思整個團隊當下的互動的狀態，可以看見的是，即便在體驗活動進行中，當眾學員關注的是「活動」怎麼完成上，謝教授關注的焦點還是在進行活動的這個團隊的「這群人」身上。

## (2) 引導注重在「人」身上

「老師影響我最多的引導方式，老師他當然，其實最主要的就是…你要去『怎麼樣看待一個人』。我覺得，就是…你要『怎麼樣』讓自己去注重在『人』身上，而不是『忽略了人而只是一直在活動上面』這樣子，我覺得這都是我們剛開始在接觸…不管是體驗教育還是甚麼活動的課程中，我們就是最容易忽略的東西。就是我們常常就會忽略掉『人的樣貌是甚麼』，而一直關注在目標上面。對對對，我覺得這是影響比較大的部分，會要讓我們習慣去看『看待人』的身上。」(訪 150608助教Z)

回到教學現場，謝教授的引導團隊全員對自己和周遭的覺察反思才正要開始。可以從對話中看見謝教授引導學員澄清與擴大回答的想法範圍，讓學員更加延伸思維的深度，以讓團隊發現自身的狀況後，可以做後續討論的自我調整。

謝教授：還有看到什麼？（環顧其餘正小聲討論的學員）時間暫停，還有看到什麼？

學生E：我有要想把自己的話丟出來再說，就比較沒有在注意人家講什麼。

謝教授：嗯，可以再描述一下嗎？

學生E：嗯，我覺得比如說，像學生M那個時候有說，他是不是抽開一個比較好，然後，後來大家…，就是大家可能就是沒有任何的回答，然後就抽開，就全部都走了。然後像學生K剛剛在講說，「那我們如果…就原本邊長是2的三角形」，然後我就說「試試看邊長等於2」，然後這個東西後來就沒有被繼續下去，他就再繼續講，然後我就想「咦？啊這個是怎樣？」，我覺得我們的話就是丟出來，沒有被處理啦。

謝教授：（點頭）還有呢？（環顧學員）

《全員沉默，16秒》（觀 03\_140929）

團體陷入沉默16秒，這是很長的思考時間，教授在這個全員沉默的過程裡，只是一起靜靜的、眼神環顧並和緩地稍作停留在每一個學員的面容上，神情平和，姿態看起來依舊自在。

### (3) 留意沉默學員背後的聲音

謝教授：（環顧全學員，最後看向學生A）A呢？

學生A：（笑）我沒…。

謝教授：OK。可以說說，不講話的幾個人。C，你在想什麼？

學生C：就是我…，就是我在某些情況下，就比較不太去發言…，如果是在比較大的團體，或是一開始會有幾個人會先發聲，我會比較在觀察別人、先聽別人講，因為我覺得，一講話的時候，就是我沒有辦法整合別人和我的東西，所以那時候我會先聽別人怎麼說，然後再我要在看什麼時機，把我的話丟出來，或是怎麼樣…。（點頭）那我剛剛就是，就找不到一個時段…可以說，我自己也還沒有找到一個很好方法，所以沒有說。

謝教授：（點頭）D呢？

學生D：我也還在看，在想，看有沒有什麼…比較好的方法處理這樣…。

謝教授：OK。（點頭）我有點忘記了…他叫？（手指向學生B）

《眾學生》：學生B。

謝教授：安靜的。（微笑）

學生B：我剛剛有…接進去，……（太小聲聽不清說甚麼）。

謝教授：就結束啦？你習慣這樣子？

學生B：對呀，我覺得有能力的人就會有…。(微笑)

謝教授：所以你退出了，那你有想法嗎？

學生B：咳…剛剛…剛剛有在想「為什麼…」，想辦法。咳…咳。  
(喝水)(觀 03\_140929)

#### (4) 每個反應下的想法聲音，都有機會被「跟進」，被「探究」

謝教授於暫停活動，開始引導討論的狀態中，對於始終不太主動發言的學員，這裡以「可以說說，不講話的幾個人」的邀請式的口吻，接著一點點出尚未發言的學員，輪流詢問著個人意見，以有傾聽、理解較少發言的學員想法或狀態的機會。並以「你習慣這樣子？」的問話把學員B「當下」在團體中所展現的樣態，與「平常、過去慣性行為」做連結，接著切入「所以你退出了，那你有想法嗎？」直白點出學員B在團體對話上的退縮行為，引導讓學員B面臨覺察反思自己適才在討論中的反應，同時提供機會讓其澄清想法與否，謝教授並全然接納學員的反應。

謝教授：(看回學生A) A呢？有沒有什麼想說的？想表達的？

學生A：我覺得…對於空間的東西，我就覺得…可以多嘗試…，而且我會覺得，我會想到時間，已經先有一個想法…但是其實…還是可以試試。

謝教授：我們有一個時間的壓力對不對？…這兩個(手比向學生A、E)特別強…強烈的時間壓力，對不對？但是我覺得非常有趣的東西是，我們選擇…先拆掉，然後討論。這是我們決定用這個方式來做，為什麼？

學生K：…安全。

謝教授：安全。噢…。

學生M：再試試跟討論…。

謝教授：在試完陷阱，跟討論，有沒有很大的差異？不知道、不知道嘛。那我們選擇先討論，然後我們就花了…15分鐘，15分鐘討論，這是我們做的一個「approach（中譯：步驟）」。那，另外一個「approach」就是，如果這一個討論，跟實際做起來差異很大的時候，這個「approach」就錯了嘛，對不對？那我們就花了15分鐘在那裡，因為還有恐懼、害怕、自己擺…。那，但是我們選擇這個「approach」，那當然…沒有人…提出說「不好」，所以就用這個「approach」來做。那，接下來我們還有10分鐘的時間，讓各位去試。試完決定這個「approach」是…可行還是不可行。那可能…「哇！時間到了！」就…（點頭）。OK！好，那如果你有什麼想法跟表達是，希望能夠聽到別人意見的時候，我們鼓勵你，在這個團隊當中，開始拿出你的想法。OK，可以嗎？好！可以了！好！開始！（碼表計時）10分鐘！  
(觀 03\_140929)

#### (5) 非用命令式的告知口吻做後續行動建議

該課堂所呈現的引導對話至此，研究者看見在眾成員陷入膠著的思考狀態下，謝教授再次呈現剛才團隊活動中學員嘗試解決問題的運作樣貌，以及預示接下來將面臨的可能狀況與結果，並以「我們鼓勵你…拿出你的想法」的非命令式的口吻對學員做接下來行動的建議，以激發學員自主選擇新反應行動的優勢與潛能。此舉展現出謝教授的引導層面不在活動完成本身，而是聚焦在學員將學習連結至往後現實場域上的應用，正如謝教授於訪問中所言，經驗本身是學習很有利的一個方式，透過引導這樣子導引意義與價值出來，故而體驗教育活動不是停留在玩活動本身，而是為了能夠引領學員去看見活動背後的意義與啟發，以習得、深化和應用到他們日常生活相關情境中受用的問題解決，這是體驗教育的真諦，也是謝教授認為能帶給人深化學習的教育之影響。

「他帶的活動比較是…很純、很…純統、純正、正統的那種美式體驗教育的內容，而不像台灣很多的引導員會下很多『權威式』的引導的用語；就是說『你現在就是要這樣子做』、『你現在叫你跳你就要跳』。他不是。他是…活動就只是個『媒材』，然後再去跟『人』聊。我覺得，把『活動』這件事情、把『活動的哲學』視為一個『跟人相處的媒材』的這樣的哲學理念是我在追尋的，因為，我覺得重點是要『認識』以及『陪伴』那個『人』，而不是『讓那個人來做活動』這件事情，我覺得這跟一般權威式的活動引導很不一樣。然後他的這個風格我覺得跟我比較像，而且我也比較想做這件事情，所以我才會一直跟在他旁邊學。」  
(訪 150608 助教 Y)

「因為我覺得學這些活動是『幫助別人』，或者是『幫助我更了解別人』，或者是『陪著別人』等等這些事情，所以那個重點是在『那個人』身上。對，我覺得我學體驗教育的理念會是這個樣子，然後老師他帶的活動風格也比較像是我學的理念的東西，所以我會大部分都是跟著他學。」(訪 150608 助教 Y)

在勒溫 (Lewin) 的行動研究 (Action Research) 以及實驗法 (Laboratory Method) 的理論中，認為有效的學習與改變必須經過整合的過程才能達成，以學習者當下的具體經驗 (concrete experience) 為始，蒐集、觀察學習者的體驗行動，接著對這些觀察加以分析，再將整合而成的結論反饋給學習者，作為他們的下一次實踐應用時修正行為的參考，以選擇新的體驗—將有效地促進學員的學習、變化與成長 (Kolb, 1984; 王燦明、朱水萍譯, 2008)。而在本研究上述活動對話中可看見，謝教授的引導從對活動體驗解決問題的反思，開始導學員引去見之前活動體驗中處在的團隊裡的「自己」的樣貌，並邀請、鼓勵全體團隊在接下來往後的活動中，可以採取新的行動方式—向他人表達自己的想法或需求。在觀察該週 (第三週) 課程謝教授先帶領學生進行能確認使學員皆認識彼此長相姓名的《布幕猜人》體驗之後，即下的這個《捕鼠夾》系列活動之目的，顯見擔任引導員角色的謝教授，在學期課程正式開始的團隊形成初期，極重視開啟能營造出一個歡迎團隊成員能安全表達自身需求之開放信任氛圍之基礎，故即透過捕鼠夾的體驗活動設計，並以對活動討論的反思引導作為媒介，

進入了建立團隊共識的初步默契。

謝教授所引導帶領的體驗教育引導經驗，活動與反思的內容、規則、形式、所需要的操作工具等，都會隨著謝智謀教授評估現場的團隊需要與環境的限制而隨時做變通設計安排，在活動進行當中看見個人與團隊的議題又會隨時加以加進新規則的架構、或者加進新的凸顯議題的體驗活動，故引導活動的進行方式隨著謝教授不變的「每一個人是有價值的」之最核心信念衍伸出的「焦點是在學員身上」的核心價值觀而千變萬化，因而活動與反思的進行形式的多樣貌呈現，只是依據核心為「引導人有教育性的改變」而做可機動更動，甚至可替換之工具手段所自然產出的整合結果，「如何讓人完成整個活動」本身不是謝教授引導所關注的對象，因為這會使人「忽略了人」而只是一直關注在活動上面。透過體驗活動做為媒介，培養學員學習去看「人的樣貌是甚麼？」、「怎麼樣看待一個人？」包含覺察「自己」、「他人」、「整個團隊」的「樣貌」，「如何可以一起改變的更好」，是本研究觀察到謝教授帶領引導經驗千變萬化的體驗活動與反思方式表象的背後，所言行一致貫徹的核心彰顯精神，也是整體引導令人從頭到尾看來自然流暢的主因：因為引導依據成員當下的需要，成員自然而然就跟著引導的方向走，當「引導」與「人心」兩者相輔相成，成員的體驗學習與反思學習就水到渠成。

#### **4. 體驗教育一定要有身體的投入參與：**

於本研究觀察中發現，謝教授另一項堅持帶領引導要符合「體驗教育專業的本質」，也就是「體驗教育要有很多身體的投入」。謝教授於課堂中指出因為體驗教育領域認為身體會促進腦神經、促進情緒的學習，強化人肢體的記憶，以及強化人腦神經的記憶。「就像你在垂降，你就會記得嘛，因為你身體在投入，然後帶出情緒投入的東西嘛就這樣子嘛。這是我的堅持。」謝教授如此比喻。這符合體驗教育學習理論杜威對學習所提出「做中學」的主張；杜威指出學生

的學習取決於他自己做了什麼，學到了什麼，不僅指包含肢體感官的活動與實際操作，更重要的是行動與思考（林秀珍，1999）。杜威的做中學學習原則在實踐中強調結合反省思考的運用（吳木崑，2009），強調起而行、做而省，意即透過參與實踐中之反思及分享來學習（王全興，2006）。

如同第四周與第六周謝教授的進行方式。第四周在經過活動二：《找出遺失的牌》的目標達成之後，謝教授請眾人站起來，隨即立即在原地依據英國學者Roger Greenaway（2002）所提出的4F引導法中的部分主題做為運用，引導全員進入歷時半分多小時的「體驗式反思」—《4F引導法反思》：眾學員需將活動過程當中所觀察到的「事實、感受、發現（Fact、Feeling、Finding）」作為依序主要反思內容，並先後輪流站進「指定的田字方格子裡」進行個人公開的反思分享，除了幫助學員在反思分享進行時，能夠與剛才在原地所進行的活動體驗之參與過程產生畫面連結，在反思過程當中「準備的肢體投入」也增進學員回憶適才體驗進行時的所思所想、以及活動過程中各種狀況下的身心狀態，作為學員讀取自身體驗之後想要反思分享的材料。現場引導互動簡單整理如下：

### （1）「體驗化」的4F引導反思

謝教授：好！OK。我們用四格，簡單的四格開始。（手比所站之碎石地板鋪的呈「田」字的四個格子範圍）這四格，第一格叫做「事實」，好…，叫做，「Fact（中譯：事實）」，「F-a-c-t」，事實的東西；過程當中你有沒有觀察到、聽到、看到甚麼「事實」，好…，「事實」的層面，有的話就站進來講。好，每個人站進來講，然後講完就出去，離開這一格。好不好？看到的事實，來！事實，「Fact」，站在這裡，然後看到甚麼、聽到甚麼？（觀 04\_141006）

Hammel, H. (1986) 認為的引導反思價值功能，有主要的其中兩點為：一、確認所有學員都了解課程中學習點，是由那些經驗元素所組成；二、讓學員知道反思的重要性，並教他們如何反思。而本周課堂觀察謝教授所進行的4F引導

法，就是具有這樣教導學員「經驗裡有哪些元素是可提供反思內容材料」的意義功能。

**a. 用「回問」讓學員反思更聚焦指定主題，以助其表達完整具體**

教授說完了反思活動的規則，接著運用 4F 引導法當中的「前 3F」—「事實、感受、發現 (Fact、Feeling、Finding)」作為主要反思內容，引導眾學員先後依序進行個人公開分享及組內的反思分享，並於中間協助學員釐清所陳述的內容是否是「事實」。例如：

學生 G：(站進來) …過程中我們這一組一直都是心無旁鶩的。

謝教授：這是…？

學生 G：事實。

謝教授：應該是事實吧？你用甚麼來說「心無旁鶩」？

學生 G：因為我們一拿到卡，沒有停下來就直接進行了。

謝教授：所以，「速度沒停下來」是事實嘛！「心無旁鶩」是結果，不是事實。好，OK。對嗎？(環顧學員)

學生 G：嗯！(點頭)(觀 04\_141006)

同樣的，進行到第 2F「感受」的時候，謝教授也會於中間協助學員釐清所陳述的內容是否符合「感覺主題」，協助的方式是不去做主觀揣測或為學員做解釋，而是再次重覆問題，讓學員說出更多東西，直到碰到主題的標準才停止並給予肯定。例如：

謝教授：第二個格子是「感覺、感受、情感」的部分，好，「感覺、感受、情感」；那過程當中你有甚麼感覺、感受、情感、

任何情緒…在裡面。來，第二格，開始！

學生 I：（站進來）30 秒好快噢！

謝教授：那是甚麼感覺？

學生 I：就是、就是感覺說有些事情還沒做完然後…嘖！（雙手在胸前比一個前後滾動的動作）

謝教授：那是甚麼感覺？

學生 I：嗯…不太舒服，有點是被壓迫的感覺。

謝教授：有壓迫，好，OK。（點頭）（觀 04\_141006）

#### **b. 運用幽默與未指名指令，催化學員自行出來分享之主動意願**

進行到第 3F「發現」的時候，謝教授於介紹講解時快速複習前面的 2F，也會於分享進行中協助學員釐清所陳述的內容是否符合「發現主題」。而謝教授在回應時也會適時善用幽默，是使整體引導分享的氣氛輕鬆又愉快的亮點。例如：

謝教授：（走向團體中央）好，這是「感覺」的部分噢，各位可以分了嗎？第三個部分是「發現」，叫「Finding」。第一格，「Fact」、「Feeling」、「Finding」（手同時指出前三格）。「發現」。透過這個過程當中，你有沒有甚麼「發現」？開始！「Finding」！

學生 G：多練習可以熟能生巧。

謝教授：（點頭）可以熟能生巧。所以做 100 次就會很好。（和學員一起笑）

學生 B：我發現可以練習自己的手眼…心、手、眼協調。

謝教授：OK～（點頭），好！

學生 J：我發現 30 秒有時間上的壓力…。

謝教授：（笑）我們可以直接挑戰 15 秒嘛，哈。

學生 J：我們可以…再練個 100 次嗎？（笑）

謝教授：你確定 15 秒可以完成？（笑）

學生 J：…應該不能吧哈哈哈哈哈。

謝教授：OK，再來！來！發現。（觀 04\_141006）

在以上這些分享的過程中，也發現教授除了使用不具名的「再來」的指令，未有指定人發言的動作，接著就是靜待學員準備好了就自己出來當下一位，這個未具名的指令激發的卻是學員主動性的出來分享，且分享接連不斷。

而第六周謝教授運用自創體驗遊戲的方式，去將原本是屬於心理學中關於「自我認知」和「他人認知」之間差異的「周哈里窗理論」，轉成也能讓學員可以進行「身體投入」的體驗活動，從中去學習。現場引導互動簡單整理如下：

## **(2)「體驗化」的周哈里窗活動**

### **a. 周哈里窗活動一與二——「我知/你知」、「我知/你不知」的我**

謝教授：（低頭看著地板上的磁磚）等一下我們做一件事情，…這邊四格對不對？（指定呈「田」字形排列的四個磁磚）。這一格呢（站在「田」字格裡的左上格），站立的地方叫做「我知道、你知道」。這一格呢，（站在「田」字格裡的右上格）叫做「我知道、你不知道」。這一個（站到「田」字格裡的右下格）叫做「我不知道、你知道」的地方。這一格（站到「田」字格裡的左下格）叫做「我不知道、你不知道」的地方。所以這有四格。等一下你們每個人都要站在這第一格（站在「田」字格裡的左上格），講一個「我知道、你知道」的事。好不好？（環顧眾學員）可以嗎？（眾學員點頭）OK 噢！那…「你知道」大概只要有…三個人左右知道的事就好，不需要到全部都知道…，三個算多了。好，那，每一個人站在這一格來講「我知道、你知道」的一件事。開始！

(觀06\_141020)

正式進入周哈里窗活動一：「我知道、你知道」時，每個人都進到第一個指定格子裡說眾人明顯知道的事情，如「我是女生」、「我讀公領所」、「我今天有來」…等。緊接著進行周哈里窗活動二：「我知道、你不知道」時，每個人都進到第二個指定格子裡說眾人都不知道的事情，如「國中的時候剪過郭富城頭」、「現在還沒有過女朋友」、「有兩個妹妹一個弟弟」、「我想去日本滑雪」…等。

### b. 周哈里窗活動三—「我不知/你知」的我

謝教授：好！接下來這一格更難！（站進「田」字格裡的右下格）…  
「我不知道、你知道」的地方。（對眾人微笑）

學生M：這樣我們要站上去嗎？我們要站在哪？

謝教授：（看向學生M）你們要講啊！（看向眾學員）你們要講一件事情他不知道，但是「你」知道就可以了。知道嗎？

《眾學員紛紛》：哦～。

學生E：所以現在是外面的人要講？

謝教授：比如說我站在這裡（手指著所站的田字格子），你說「小謀老師，有人在暗戀你」，這我不知道啊！

《全員大笑，謝教授一邊笑一邊走出田形格外面，3秒》

謝教授：形容詞哈哈！好…OK！來！（手指向「田」字格裡的右下格）…誰願意，站在這裡？來。這個很難噢。只要有一個人說出來就好。（觀06\_141020）

當正式進行周哈里窗活動三：「我不知道、你知道」時，每個人都進到第三個指定格子裡，聽眾團員一一舉出自己所不知道的事情，如謝教授對學生J舉例：

「你不知道老師不喜歡在活動的時候一直抄筆記嗎？」，開啟了後續上來的學員陸續受眾人舉出「你知道你在自習室將自己課本放錯別人座位嗎？」、「你知道你的口頭禪是：『就是說…』嗎？」、「你知道我很羨慕你的身高嗎？」等更多樣的分享，到當事人認可團員分享的是真的連自己都不知道的事情時才可以換下一人。到了活動結束。學員從本來對於團隊夥伴眾所皆知的事情之外，也從眾人口中認識了「自己所不知道的別人」以及「自己所看不到的自己」。

謝教授於觀察課程中表示，會這樣運用自創體驗遊戲的方式，去將心理學的「周哈里窗理論」，轉成也能讓學員可以進行身體投入的體驗活動，從中去學習，這回應到謝教授自己所堅持的體驗教育專業的本質。

謝教授：體驗教育身體的投入很多，因為我們認為身體會促進腦神經、促進情緒的學習。我還是堅持我的專業領域裡應該要有身體的投入在裡面。所以我們活動包括周哈里窗，我都讓人站進來。因為『人』這件事情進來，他的身體就會有一些行為、動作、有一些暗示、有一些『話』，說出來。(觀 08\_141103)

謝教授：(看著田字型四磁磚)以前我們上心理系，上這個「周哈里窗」的時候(手指著田字型四磁磚)，是用寫的，寫在黑板；(看向眾學員)…今天你們是站在上面。(微笑)…不一樣噢？

學生L：(看著謝教授)更好玩！

謝教授：(點頭)更好玩噢！(眾學員點頭)(觀06\_141020)

教育性目的課程(Education)為Priest、Gass 與Gillis(2000)所認為的最常用於建立組織、團隊及成員變動的四種課程目的的其中之一種，教育性目的課程主要目的為「改變想法」，重點為引導學員採用不同的思考方式。藉由提供人們學習需求認知、加入新概念知識，或是加入讓人們瞭解熟識概念的新方法，改變人們思維及感受的方式。本目的課程強調「反思」，反思能檢視經驗學習的

過程、強化對學習過程的認知，並突顯該經驗所帶來的感受、想法或行為變化。謝教授所帶領的體驗化的《4F引導法反思》以及《周哈里窗》的活動就是這樣的教育性目的課程。而以上這些體驗化的活動設計皆回應到謝教授堅持在他的專業領域裡應該要有「身體的投入」在裡面。因為對於體驗教育專業本質的堅持，故而謝教授引導活動與反思的呈現方式，若要採用靜態的學術理論元素，也要依據這個對自身專業信念的堅持——「體驗教育應有身體投入」的核心價值而對理論做活動設計上的變化。

## 二、影響謝教授的引導原因

### (一) 基督教信仰的信念與謝智謀教授的引導經驗不可分割

本研究訪談中發現對基督教的信仰是影響謝智謀教授的最重要原因，據訪談中謝教授所言，他是經過參加工作坊，加之與人上課，再回頭自行不斷閱讀與學習之後，來回加以反思觀察各家所長，並予以自行統整轉化後，成為屬於自己特色的引導方式，因此沒有特定影響他引導方式最深的人，而若要說影響他個人引導方是最深、最根本的原因，謝教授認為那就只有歸於「上帝」。

「上帝是一個，我生命當中，對我來講，是我心裡面的『神』，這一個神，其實是讓我生命當中，被『愛』、被『理解』、被認為『自己有價值』的，一個非常重要的一個『信仰』的『核心』，所以這件事情，其實對於我在帶引導，包括我『看待人』的方式，體貼、貼近『人』的方式，就是這個信仰，其實是我『經歷了那一個最深的信仰』那一塊。所以那一份信仰對我來講，好像生活啊，那麼真；那我就覺得，因為『祂就是我』——祂就在我血液裡面，這是不可改變的東西。所以為什麼祂，為什麼這個信仰，這個『神』，對我，這個上帝影響我這麼『深』是因為，祂就成為我生活當中的…很多部分。(訪 150518)

因為「信仰」的因素，讓謝智謀教授經歷他了早期破碎的生命經驗中本來

從未有過的對待，充滿黑暗與裂縫的生命也因信仰而獲得接納、滋養與扭轉。

「不僅是『愛』，包括『饒恕』，包括『核心的價值』、『對待人的關係』、『對待人的樣貌』，我覺得這些東西，都是我在信仰裡面自己親身經歷的。」（訪 150518）

自己的生命如何被基督教信仰所看待的方式，深刻影響了謝智謀教授如何重新看待自己、看待人、看待生命的信念的成形。而正是因為早期的生命經驗在信仰裡面受到接納與改變，使謝教授找到生命與信念的重心，發展出因奉行基督教信仰「每個人都是有價值」的核心信念，讓自己去注重在「人」的身上，因而形成謝教授引導活動與反思會隨著因評估現場「人的需要」而形式、內容、工具隨時變通的個人獨特風格的引導方式，從此處可以看見基督教的信仰及其信仰哲學與謝智謀教授個人日常生活哲學經驗已不可分割。

而對於那一份「對信仰最深的經歷」，從謝教授於訪談中自述可看見一二：「上帝創造了我，就是有價值啊！我是家暴、保護管束的孩子，混中輟又有情感憂鬱，然後自殺…，然後，這樣的一個生命都值得被愛了，那還有什麼生命不值得被愛？我的信仰裡面是『我全然被愛、全然被接納』…；那我覺得、我也嘗試，在這樣的信仰裡面，能夠走出這樣的一個『全然接納、全然愛』—我知道這是不可能因為我就不是神，但是我知道，這是我一個生命當中，很重要的堅持的信念跟價值。」這可以解釋為何基督教的這份信仰，謝教授會用「好像生活般真實」、會用「覺得信仰就是我一信仰就在我血液裡面，這是不可改變的東西」這些深度感性的言語來做形容，因為信仰翻轉自己親身經歷而改變的深刻，持續讓他覺得堅守這個價值為核心信念是重要的。

「應該說我知道有一個神接納我，那我在這個工作裡面，我就必須『學會去接納每一個人』，嗯。這個信仰對我影響很大。」（訪 150518）

「當然！『當遇到沒有信仰的對象，我會想成為他生命中，讓他覺得我是個接納他的人』—因為我覺得『接納』是很重要的；『看見』、『接納』、『理解』是很重要的。對。」（訪 150518）

原本走不下去的晦暗生命，在接觸基督信仰中經歷了無條件接納與被重視地對待，獲得洗滌更新，讓他在體驗教育引導領域的這個「同樣也是面對人」的過程當中，會去心心念念自己該如何也貼近人性，所以這個會成為謝智謀教授他自己「堅信的信念」跟「核心價值」。因為對謝教授而言，這個信仰「每一個人是有價值的」的信念影響他很「深」，已然成為他生活當中的很多部分，如同謝教授自身訪談中所言：「也就是說在這個核心價值裡面，你就會讓自己用這樣的面貌，去『面對』…面對『人』。那…，你當然就不會隨隨便便去抓一個理論，去套在自己身上、就用這樣的方式，因為你自己已經就有『核心信念』的東西」。

由於這份信仰滲透著謝智謀教授的人觀以及屬於重靈性層次的價值處世觀，深刻的影響謝教授引導時看待學員的狀態的出發點以及選擇活動、規則變化與呈現形式，以及呈現活動與反思的引導語的處理角度所綜合而成的謝智謀教授的引導經驗。因此本研究認為，若把信仰與謝智謀教授的引導抽離，那麼謝智謀教授的引導就沒有了核心、沒有了「靈魂」，就沒有謝智謀的引導價值主體，那麼謝智謀教授這位「用生命影響生命」的體驗教育引導員，也就不存在。

## （二）個人生命經驗經過「整理」

本研究發現，無論是謝教授或是兩位助教，皆強調「面對與整理自己內心的議題」對引導員引導穩定性影響的重要性，並且認為此為影響謝教授引導風格成形的重要原因之一。

## 1. 重視「整理個人生命經驗」的原因—「知道自己是誰」:

「是甚麼影響了謝教授現在的引導？就『面對自己…內心的那些東西』，對。」(訪 150608 助教 Y)

### (1) 自己有被好好整理過，引導才能貫穿生命經驗議題

在兩位助教們跟隨與觀察謝教授引導學習的這兩年的相處裡，在跟謝教授對談、共事的過程中，助教們於訪談中認為除了「信仰」主要造成謝教授會有現在的引導的面貌之外，謝教授「對自己生命經驗的整理」也影響了謝教授現在的引導，且認為對於謝教授而言，「信仰」與「自我生命的整理」這兩者是相輔相成的。

助教 Y：「因為他自己的生命有整理過吧！所以他帶的東西都可以很貫徹到很多生命經驗的東西。」

助教 Z：差不多吧。那他，我覺得他，他還是有藉由宗教的方式吧；藉由宗教的方式讓他可以變得更好。我覺得嗯這都是 OK 的。他自己面對他自己的狀態的時候，那他當然是藉由上帝、…。

助教 Y：：基督教的哲學。

助教 Z：對啊，就是那個哲學。

助教 Y：宗教的哲學還有宗教思想的東西幫助了他，找到自己生命的中心。(訪 150608 助教)

兩位助教以一個旁觀者角度，認為謝教授藉由宗教來協助自己整理自己生命，而經過整理後的「自己」，令謝教授生命得以更加沉穩，使其在帶領引導的時候能協助自己展現屬於他別樹一幟的個人引導風格。

## (2) 生命是否有整理過，影響引導員面對人的穩定度與議題處理寬闊度

「自己的生命是否整理過」這與帶領引導的相關在於，「有整理過的生命」，跟「沒整理過的生命」的差別，會直接影響引導員生命的穩定度，最後終至會影響引導員個人背後引導的一個動力、心理強度與是否面臨助人工作的耗竭危機，而大學四年受過心理系專門背景訓練的助教 Z 認為，這一點其實就像心理師一樣。

助教 Z：這就跟心理師是一樣的啊。心理師如果是一個以前曾經受性侵害或者是受過家暴的人，那如果你當上心理師之後，你沒有好好去處理這樣的東西，那麼你再去面對這樣的個案，你就會沒有辦法去做正確的判斷。那你就沒有辦法面對這樣的個案的特殊層，因為面對這樣的個案你根本就不是個心理師，那你就只是一樣跟他都只是個個案而已。那如果你有「處理過」的話，你就可以「去處理」這樣的個案；你可以知道說「因為這樣的狀況，他會有甚麼樣的反應」，所以你可以想、更有辦法去處理這樣的個案。它其實是跟心理師很像的就是，「因為我有一些的經驗是『有狀況的』，那我把它『處理好』之後，我的生命就更寬闊了——我可以去面對更多的事情。我可以讓我自己，不會被因為突發狀況而侷限在那裡，然後導致沒辦法去看待更多的人」。

助教 Y：對，自己的生命要整理過。

助教 Z：就是…，自己的生命要「夠穩」，才可以去面對各種不一樣的生命的重量。(訪 150608 助教)

Munby & Russell (1990) 指出，重新整理、重新自我架構，係對於某些人令人困惑的事情，忽然間有一種截然不同的「新」的領悟，並可提出新的解決方案；此種重新架構的重要性在於能以不同的觀點看待原來的困惑，而這樣的情形經常都以不合乎邏輯與幾乎超越我們意識掌控的形式出現 (Munby & Russell, 1990)(許健將譯, 2008)。屬於助人工作者的體驗教育引導員要面對的，就是人人不可避免的「對於生命的困惑」，而對於這樣的專業工作性質，謝教授

於訪談中就明確指出「要成為一位好的引導員，必須要先把自己的生命梳理好」，「因為你一直在影響人，問題是你根本連自己都不知道，你怎麼去影響人？都不知道你在幹嘛，不知道『你是誰』，也不知道你『站在哪個座標點』，那你怎麼影響『人』？你還是用『工具』在影響人。只要流於『工具在影響人』的時候，我們『人』的這一個價值性，『人』的這一件事情就不會『被看待』了。」

謝教授所謂的「整理自己」跟「對待自己」之意義，並非是指自己的儀容外表，而是更深一層的內涵——是否「真正認識自己」的「內外在全人狀態」，以及是否清楚自己的軟弱、能力限制與定位。就如同謝教授於訪談中所說的是「『自己的樣貌』、自己的『有跟沒有』、『能跟不能』、『長處跟短處』、自己的，『各樣的狀態、特質』，要好好『清楚』自己的樣貌；你要『帶人家去哪裡，先清楚我們在哪裡』。」對應到謝教授之所以會覺得「體驗」是學習的重要媒介，並投入體驗教育引導員的專業，本研究發現，這些都是經過謝教授「整理自己」、對自己「了解」過後的「選擇」。

### (3) 走入體驗教育，其實為走入自己

「其實會走入體驗教育這一塊，其實，其實就是走入我自己啊，『走入我自己』就是，我自己基本上是個體驗學習的人。就從我過去，我自己的學習的樣貌，跟我求學、跟我生活的樣貌，我很喜歡去『經驗事物』，那從經驗事物裡面，去『學習』這件事情。那所以人家覺得『我很有行動力』，其實不是我很有行動力，是我透過『經驗』這件事情『學習』，會『滿足』我的『自我』，不管是我自己的感官、神經刺激…等等，這些事情是讓我『快樂』的，而且就覺得那個是『深化、內化』的。所以這一個是我『學習的樣貌』。我會有很多很多的經驗，那我的閱讀量可能比我的經驗量更少，那特別在大學以前，當然閱讀量更少。」(訪 150518)

體驗教育 (Experiential Education)，泛指所有需透過體驗式活動而得的學習的總稱。讓學習者歷經一個或一系列經過設計好的活動，並在體驗式活動的開

始前、活動進行過程中或體驗活動的結束後經由引導員的引導，讓學習者透過體驗活動裡發生的事情引發反思然後產生學習，進而將反思後的改變運用在其日常生活中；這種凡需實際身體力行操作的課程或實際參與的活動，並經由反思而產生的學習，都可稱作體驗教育（郭托有、廖淑惠、施慧怡，2009）。如同研究中觀察謝教授所引導的「體驗的中學習」，從第三周課程中「布幕猜人」四難度變化的體驗活動中，可以看見短短的 35 分鐘內，原本彼此叫不出名字、不甚相熟的全體成員，藉由謝教授引導進行「體驗」遊戲難度變化的樂趣中，無形中已反覆「學習」練到能對每個人與姓名快速配對的固化與熟悉的地步。

#### **(4) 旅外進修啟蒙，檢視親身經歷、反思教育本質，成為「社會流動者」**

「我想我『真的發現』經驗本身它是學習很有利的一個方式，是因為『一直這樣做』，那也不去比較傳統教育的問題，一直到我在美國成為博士班的學生的時候，有很多的理论跟想法，開始去檢視我們戶外領導、戶外教育裡面的一些學習方式，跟我們自己親身的經歷的時候，徹底發現，傳統學習的方式，它的『有限』跟『窄化』——它可以大量化、淺薄化，但是它遇到需要『深化』、『內化』，或者是比較有『延續性』的東西的時候，你突然發現，那個東西（指傳統教育學習）是離學習『非常遙遠』的，可是那個（傳統教育學習）卻滿足了基本上的考試需求、記憶需求，但不能滿足其他需求。所以你就回到教育本質裡面開始思考——『我到底教育要給什麼？』」

（訪 150518）

「那以前博士班的時候，就一九九二年、九三年，就開始碰觸到這樣的思維的時候，我就開始在想，『那…我要給學生什麼教育？我要給學生什麼東西？是最適合他們的？』，加上台灣也有很多的平台，讓我這樣子去『建構』經驗學習的模組，所以我覺得我是『幸運的』，而且剛好也藉由這樣的機會，讓我更『強化』，經驗學習的『價值』。」（訪 150518）

謝教授因為自己人生的一些歷練跟經歷，以及一些痛苦的生命歷程，能翻轉走到後面至今的人生階段，因為信仰、因為接納、因為寬恕、因為無條件的愛，身心全人擁有了被好好的對待，令謝智謀教授擁有能力之時，感恩自己的生命被上帝從裂縫中看見、拾起，也想傳承這樣的全然的愛，盡可能用他的專業去愛更多那些也需要被看見、被接住的人——特別是跟「曾經的自己」類似歷經的那些孩子，他覺得這應該是令他更具有使命感的原因。如同謝教授訪談中所說的：「因為你看到他們的尊貴性、獨特性，所以我想『愛得比較下去』，你『愛得比較下去』就是，因為他就是你的『弟弟妹妹』嘛，所以這些孩子，你當然就會…『愛』得比較下去，雖然他們的行為是『頗』叛逆，或情緒『頗』困擾，但是你還是愛得下去；你反而覺得那些人就是『更值得』——更值得你花時間在他們身上。」而這份助人的專業，就是「能用生命影響生命」的體驗教育引導員。

「我不是覺得『那些已被教育好的孩子』好或不好，是『我沒有對這一群孩子，有太多太多我想要去幫助他們的』，因為他們的『資源』、他們的『可能性』、他們的『環境』，比這一群社會弱勢的孩子『好太多了』。那…我為什麼不能扮演一個社會流動者，把我懂的能力跟專業，去幫助這一群人呢？所以這是我的『選擇』，這是我希望回到『貼近』最像我原始家庭樣貌的一個環境，跟一群孩子身上。」(訪 150518)

#### (5) 生命的黑暗與裂縫，透出看見內在議題的光

「後來會走進引導員這個面貌，是因為剛剛好，這一份做引導員的工作，是帶著『你自己設計的』經驗課程的東西，然後讓學員『參與』你的經驗課程，然後跟他『對話』、跟他，『反思』…，那，我又是喜歡去談『內心議題的覺察、看見』的這樣的一個喜好的人。那，會喜歡看見『內在』跟『內心』的議題，是因為我自己的生命裡面，有很多的『黑暗』跟『裂縫』…，所以，我會想去『看』我自己。那『看』我自己的同時，也喜歡上這樣的模式的，『對待人』的方式，或『助人』的模式。所以我覺得會選上

這樣的一個引導員的工作，基本上『體驗教育引導員』—不一定是引導員，因為引導員有很多種；只要是體驗「做中學」的，這樣的「透過反思」的引導的方式的時候，我覺得，其實最終其實因為它…『它讓我回到我自己』，我的『本我』—最適合我的面貌的方式，讓我做這一份專業工作，這樣子。」(訪 150518)

在體驗教育領域裡，引導員需帶領學員活動之外，也與學員對於經驗能否進行有效的反思，有著密不可分的關係。杜威（1916）在《民主與教育》的著作中認為反思是「一種有意圖的心力付出，發覺自身所做之事和導致的結果之間所存在的具體關係，並將兩者結合」（引自 Knapp 著，謝智謀、王怡婷譯，2003）。Simpson 等人（2006）指出反思的定義一個重點，就是「反思的過程，是由引導員決定要不要給予機會讓學員反思的」，同時並引述 Joplin（1981）所言：「反思是確認一個活動中的經驗處理部分，不會變成未提問、不了解、未統整、未組織的過程」，進而定義出引導反思即活動引導員帶領學員歷經「一項有計畫的活動，來賦予活動中行為的意義」（Simpson et al., 2006）。引導反思能協助學習者將體驗的訊息分類和整理，把訊息轉化為有意義的概念，在學習者的心中固著並內化（吳兆田，2012）。這對於本身就是透過經驗事物去學習的謝教授來說，「體驗教育引導員」的工作，成為自己最擅長也最喜歡的助人方式。而是否了解自己，以「適不適合做某件事」與「全人價值的看待」之間解讀關聯作為舉例來說，謝教授認為這是被很多人所不了解的、需要在引導之時協助釐清並傳遞核心信念「每一個人都是有價值」的議題。

「那有很多人就覺得「那就讓他做啊」，那就「錯過」了所有的事情。比如說叫我去彈鋼琴，這事不適合我的。對不對？那就不適合我的，我就很清楚知道『這事不適合我』。那有些人不清楚『他適不適合做這件事情』，所以，你要去『釐清』。他們每個人自我覺察他們沒有那麼深，知道『人要做甚麼？』、『要去哪裡？』、『要怎麼做？』；那我是很清楚的，所以在那一件工作是『有時間效果』的時候，你就必須要清楚『這件事情你要改換』，那你這個人還是

有價值，我還是愛你、我還是尊重你、我還是尊榮你，就這樣子。  
我覺得這是兩件事，但人會為這件事情混為一談。」(訪 150518)

過去沒被對待好的早年經驗生命樣貌，在謝教授接觸與受到宗教信仰的影響下，重燃對生命的盼望與能量。而踏上助人工作者這塊領域上，前衛、經驗、歷練、學習、衝撞、隨著年歲漸長與面對自己內在經驗的梳理，隨著生命走得更加沉穩，現在的謝智謀教授已能夠轉化過去的悲苦發展成為更深沉的、契合體驗教育信念的價值核心，迸發出對「人」本身、對「生命」本身熱烈深刻關愛的力量。過去砍人的街頭少年，掌心不再握起拳頭，而是去接住一雙雙無助的手；如今研究者眼前這位回頭浪子，無論是訪談還是在觀課間，看人的眼神透露的不是騰騰殺氣，而是對引導對象的溫和與慈憫。走過這些人生歷程與對自己的梳理沉澱，謝教授已有屬於自己不可撼動的生命價值觀，因而在謝教授看來，體驗教育引導員所有的一切引導方式的原因，來自於「背後深層核心價值」，也牽涉到「引導員自己處世的哲學」，而這些都必需先通過「整理與面對自己的生命經驗與內在狀態」，自己才能夠找到。

## 2. 謝教授整理自己生命經驗的方式—結合專業與信仰：

由於在引導當中要去面臨與碰觸別人的議題，自己必須要先清楚自己的議題，也就是要「梳理自我」。本研究發現謝教授對於生命經驗的整理也離不開宗教的影響。由於其自身早年的生命經驗因在對基督教的信仰中而翻轉，而使謝教授發展出自己一套結合「反思」與「信仰」的獨特梳理自我方式，如同謝教授訪談中所言：「用反思、自我反思。我常常自我對話、自我反思、思考、覺察，然後不對—改變、悔改、禱告、認罪、悔改；就不斷的在『自我更新』的歷程裡面。」

「呃…按照本性來講，我應該…要驕傲。…為什麼？因為就我的

家庭來講，我家庭都是不識字、肄業、國小畢業，然後突然有一個…PHD（中譯：博士學位），然後又在大學教書。就那個環境來講，我應該會被塑造成驕傲的模式。那…如果我沒有認識上帝，我應該會非常驕傲，非—常—驕傲。那…，我覺得這個信仰，讓我覺得非常重要的一件事情就是，這個世界不是你大，是…是上帝最大。那、那個已經體悟到自己是渺小、有限制的這樣的過程時候，你就要把「老我（指自己固有的本性或積習）」的地方做整修。因為如果你不能體悟你自己是「有限制」、「渺小」、「有限」的樣貌的時候，你就不會「修」自己。那我已經知道我的確是就是，…「你、你也長不『大』啊！你即使長再高，也沒有什麼」的時候，那你就會自然走向一個…想要「彎下來」的過程。  
(觀02\_140922)

Luckner 與 Nadler (1997) 定義反思是一個經過組織的活動，能夠使人們處理經驗，以計畫、反思、敘說、分析等方式，與自身的經驗作連結。」Sugerman、Doherty、Garvey 與 Gass (2000) 也提出相似的論點，認為反思是一種認知的活動，好讓人們能夠重新檢視自己的經驗，不只是簡單的回想，而是更深刻地去思考經驗，進而能夠評估其對自己產生的意義。

透過與結合自身的專業與信仰，謝教授平常在碰觸別人內心的時候，自己也用自己獨特的方式經常去面對、碰觸、審視自己的內心。謝教授的生命經驗經過自己無時無刻的反思去觀照他的內心、看他的可能任何一個最艱困的過去或回憶，或是平日所遇到的各種境遇議題，然後再重新去看待他的情緒，跟處理他的情緒，進而整理出更新的自己，這就是謝教授「整理」他自己的方式。

### 3. 整理個人生命經驗對謝教授引導的影響—生命更穩、引導更深：

透過這樣融合信仰連結的自我審視之整理歷程，使謝教授知道自己的能力 and 限制、軟弱、界線、自己各樣的狀態、特質。也由於謝教授常常在做自我覺察、常常在從他人的想法、意見當中去整理、整合自己的東西，以至於謝教授

在帶課程的時候，能同理學員對於一些議題的感受或好惡，可以做適當的避免。如第一周課程，謝教授及說明開課的目的是幫助學員學習如何做一個很好的、能夠襯職的引導員，接著接受學員的各式提問之後的回答：

謝教授「看你們從頭到尾丟這些問題，我都在幹嘛？我就坐在這裡，…然後『接球』。那同樣的，在帶活動的過程當中，我也在…接你們的球—接你們「不同議題的球」飛出來。那為什麼我不會「唉叻…這個議題出來了嗚嗚嗚…我不敢碰，怎麼辦……？」；我議題覺得很大，我也會決定說「要碰」、「不碰」，…對不對？那如果、如果我這樣的經驗告訴你說「為什麼我可以這樣子…」，慢慢你就會釐清就是說，你就可以「很穩」的在這個課程的模式當中，「穩穩的」…怎麼樣？「兵來將擋，水來土掩」。(觀 01\_140915)

#### (1) 介入策略—當現場出狀況，並且有時間處理的時候

在謝教授的活動領導研究課堂中，不斷的在帶領眾學員「控制」、「探討」活動中的「人的互動」與「對話背後的核心議題」，而謝教授對於團隊的介入引導問話策略依據就是「現場」。

「介入的策略當然哪，那就是「現場」。現場「狀況」出來的時候，學員有一些議題，或團隊之間有一些議題，是可以處理的時候，我就會介入。」(訪 150518)

在本研究訪談中謝教授認為「引導中評判可以介入的點」，或者是「可以處理議題的點」有很多：衝突、領導、合作的議題；原生家庭的議題；恐懼的議題；害怕的議題；傷心的議題等，這些都是可以被介入的焦點。而在本研究觀察課堂的引導經驗過程中，常見到謝教授在現場就是直接去戳、去挖掘一般人可能會避開的這些問題，直接面質學員呈現的疏離或防衛態度背後之心中的真實想法，並引導學員將活動的反應拉回到現實生活中去做對照與共同自我檢視。例如第四周《扁帶的團隊圖像》體驗活動裡，在確認學員都同意所合作的象徵

「會使團隊越來越好、適合擔任引導員的人與其人格特質」的人形扁帶作品已完成之後，謝教授接下來進行的引導先不討論活動花了 20 多分鐘成員所集體關注、操作的完成品，而是讓學員的注意力集中到去回想過程當中的關於自己、團隊、與執行過程的狀態去發現與反思。

學生M：（舉手）我覺得剛剛有看到，大家，有一個人做了一個樣子，會有其他人開始做另外一個樣子。

謝教授：好。（看向學生M）所以那代表的意思是？（觀 04\_141006）

當學員開始進行覺察，提出看到的「事實」，而謝教授聆聽時不自己詮釋可能解讀到的答案，而是運用「那代表的意思是？」問句，來更進一步挖掘學員對事實的觀感，讓學員自己「詮釋」自己所分享的事實的背後覺察到的「感受或發現」的答案。

學生M：就是…我覺得…大家的…，還沒有一個共識。對，會覺得少一個…討論吧，所以就一個人可能說他要哪些改變，就有兩個人跑去做出來。

謝教授：（點頭環顧學員再看向學生M）就是…很容易…妥協？

學生M：就可能…會有人妥協…，那我覺得他不舒服。

學生F：（舉手）應該是說，…我們在磨合成彼此都能夠接受的樣子，…就是溝通…你剛好在平衡點，然後就沒有說出來。

謝教授：（看向學生F）還是…不敢衝突？

學生M：嗯。（邊說邊點頭；學生A、H也同時點頭）

謝教授：（看向學生M，又看向學生F）其實…其實是有想法，但是不敢衝突？

學生F：呃…，因為，這種…現場比較讓人們…不想要衝突…。(眾學員笑)

謝教授：(溫和看著學生F)就，不敢衝突(點頭)、不敢得罪人(微笑)。OK。(轉頭看向學生M，接著環顧其他學員)…還有甚麼關卡？

《全員沉默15秒，教授眼神來回環顧學員》(觀 04\_141006)

藉由遊戲活動中學員行為展現的現場，謝教授介入的引導對話將所探討的活動中之行為連接到學員平常生活行為的樣貌，眾人可以從中開始了解各位夥伴的個性、想法、立場和面臨到的難處，而這也影響了眾學員產生對各學員的了解、體諒與包容的氛圍。謝教授並會用幽默溫和的方式表明自己善意期待團隊在將來的參與中能夠嘗試如何調整的想法。

「我們，我們期待這個團隊可以有，…有更多的意見想法，好。有些人速度就快，像學生H就是慢，對不對(手指學生H，眼睛環顧其他學員)。發牌就會…(雙手做出慢條斯理發牌的舉動)，是不是比較慢？(與眾學員一起微笑)嘿嘿。你們就會有允許讓他慢，就可以聽到他講話的時候。所以你是「快」的人，你就可能要…等等「慢」的人，這樣我們才可以走在一起。」(觀 04\_141006)

謝教授於訪談中指出，若一個團隊的這些議題不被介入，就這麼過去的話，以個人而言，他的「內心議題」沒有被解決的時候，這都是「事情就是沒有被解決的狀況」，這樣會影響後來整個團隊往後的相處。

「就是不深入嘛，團隊就不深入；都是淺淺的、窄窄的嘛。對。你就並沒有好好的處理這個議題、狀況。」(訪 150518)

所以謝教授認為，可以進行引導團隊會話的深入點就是去「切入」團員的議題，去直指核心。而這會是影響老師在引導可以慢慢去「碰觸到」學員「內在心靈」的這一個部分。

「對呀，『內在心靈』的部分，你也一定要停下來談；你不停下來談，就是玩一個活動而已嘛！『活動完分享、講幾句話就結束』，那個根本不是我說的『體驗教育』；體驗教育核心還是回到『人』的身上。」（訪 150518）

「當然我們是希望去碰觸到他之後他會有一些改變，跟面對，或覺察。對呀。至於實際上他能不能有一個明確改變的狀況，就要再看看。如果有可以看到他改變，當然就有行動計劃表，如果只是覺察，就聽一聽就結束，這樣。」（訪 150518）

## （2）碰觸學員議題的判斷依據：時間、安全關係、彼此看法

至於引導過程中「是否要去碰觸深層的議題」的標準，謝教授有其判斷依據。

「包括你的時間，你到底有多少時間；包括你們安全關係，包括他對你的看法、你對他的看法，這是安全感的東西；包括有多少時間能夠解決這個問題；每個禮拜一次？還是兩個禮拜一次？或者是結束就結束？這些都會牽扯到我要不要去『碰』最深入的議題。」（訪 150518）

如果時間少，判斷沒有時間處理的話，就算看到議題，謝教授會當下讓它擱著不去碰觸—就算可能這個短暫時間的「碰」，或許會使對方在未來有一些人生的改變，謝智謀教授認為他仍不會在短促時間內就去碰觸深入議題。

「因為不確定呀，我最主要是『我不確定，我就不會碰』；如果知道會改變，而且時間夠，我就會碰。」（訪 150518）

「因為，你要去『處理他的狀態』，所以，『你要有夠的時間』去『處理』他的跟你對話的樣貌。那如果不夠的時間，他就只有半小時，那你就不要談了，因為談了，他沒有時間再跟你有很豐富的對話，搞不好談到一半就結束，他更難過。」（訪 150518）

在反思與信仰裡禱告與悔改的循環過程中，謝教授會深度的去「接觸自己」，

謝教授指出隨著他生命當中的穩定度越來越厚實，這也越深的使他在後期的引導，越敢去碰觸學員的「深層的樣貌」，這反映在觀察研究謝教授的課程中時常可看到謝教授選擇會直接面對、帶眾學員去正視觸碰學員「個人」或「團隊」的議題，第七週處理團隊中邊緣角色的成員的議題就是一例—正如謝教授訪談中說明的：「包括生命當中的創傷、迴避的東西、盲點、自己的樣貌，我覺得那個樣貌是『真』的樣貌的東西，那這些東西是我敢碰的；那這些『碰的東西』，對我來講，就會很有『意義』。」然而，關於引導時會選擇會直接面對、帶眾學員去正視、碰觸個人議題這一點，謝教授認為這不見得出於自己本身有學習諮商背景緣故。

「我當然有學習專業諮商的課程，但是問題是，問題是，學了諮商不見得敢碰；我敢碰，是因為我能『接得住球』。因為你也自己知道，生命樣貌是怎麼走過來的，你也知道這樣的狀態，所以這個球你『決定要接』的時候，你要讓他『丟出給你』的時候，你就知道『你要接得住這個球』，否則接不住，你也搖搖擺擺，對方也受傷了。」(訪 150518)

謝教授指出，回顧自己從新手到資深引導員，自己很重要的其中一個改變就是「自己生命更穩」，穩到知道自己能「接得住球」—也就是「當對方有不可預期的反應」，他都可以「接受」對方的反應，所以其實不擔心去碰觸一般人不敢碰觸的「生命的樣貌」。「對方有各種的可能性，所以因為你也『穩』了，該看的也看過了，所以你也大概知道就是說，『可以碰』，還是『不可以碰』。那我有時候就會去碰你一些東西，就是這樣子。」謝教授表示，也因為自己時常去看、去觸碰到自己深層的內在部分，使謝教授願意去觸碰、去看見深層的學員的樣貌，並且不會為此感到害怕擔憂。由此可發現「個人生命經過梳理，使自身生命夠穩、清楚自己議題」為影響謝教授敢於碰觸、處理成員與團隊議題之引導風格的重要原因。

「我可以補充嗎？我覺得這個…謝老師…就是他的經驗很充足。他不只是很多…；像一些引導員，可能有的只會技術，然後有的可能只會教育訓練、有的…只會在課堂上講課，或帶活動什麼的；我覺得他比較多的事情是…他的『經驗』跟可以『涉入』的『程度』會比較多。他還可以做到『治療』的這個程度，那所以他其實…那已經是那個最…極致的標準，因為他可以『改變』學員的行為。看他的活動就是很有『力量』，再加上他對『自我』深入的反思。對。所以他對這些東西他可以很自然地運用在活動裡面這樣子。」(訪 150608助教Y)

#### 4. 「先整理好個人生命經驗」為謝教授對後進引導員的建議：

「自己的生命是否整理過」這與帶領引導的相關在於，「有整理過的生命」，跟「沒整理過的生命」的差別，會直接影響引導員生命的穩定度，最後終至會影響引導員個人對自我的認知、個人背後引導的動力、心理強度與是否面臨助人工作的耗竭危機。

Munby與Russell (1990) 指出，重新整理、重新自我架構，係對於某些人令人困惑的事情，忽然間有一種截然不同的「新」的領悟，並可提出新的解決方案；此種重新架構的重要性在於能以不同的觀點看待原來的困惑，而這樣的情形經常都以不合乎邏輯與幾乎超越我們意識掌控的形式出現 (Munby & Russell, 1990) (許健將譯，2008)。

訪談中謝教授認為，一個好的引導員重要的特質就即「溫柔、穩重、用心、認真，然後，『把人當真正的當人在看』的一個引導員。」而一切引導的來源就是要「先認識自己、先梳理好自己跟好好對待自己」，這同時也是在這樣的引導員培訓課程，謝智謀教授最想給欲從事體驗教育引導員的後進者們建議與期待，謝教授認為「人不可能拯救自己」，所以「就是『知道自己的樣貌』最重要。」引導員才不會陷入要以「救世主」的情懷或要「拯救過去的自己」這樣子的情

結去帶領引導，也不可能。「第一就是『有軟弱』啊！我們就是有軟弱，不太可能用上帝。你就是有不足跟軟弱，你不太可能用上帝。他就是引導員。特別是『以生命影響生命』的引導員，更難形容。」謝教授如此形容著他對體驗教育引導員的認知形象。

「好好『整理自己』、『對待自己』，好好『謙卑的』在這個專業領域上去學習，這是『一生的功課』，絕對不可能學完的。所以……，這是我給他們的話。」謝教授於訪談中如此說道。對謝智謀教授而言，要成為「以生命影響生命」的引導員，就是自己也要「整理過許多事情」或是，整理過「自己」很多事情、懂得去「梳理自己」的引導員，才能去覺察別人與自己很多的樣貌與狀態的東西，引導才能貼近學員。而從觀察課程的第六周謝教授所帶的系列活動「猜撲克牌、周哈里窗、背對背畫圖、雪花片片」與反思裡所導出的「如何更正確的認識自己？」、「如何在溝通、對話之時，能想辦法同理別人的需要，及知道自己的樣貌、定位與限制？」以及「知道生命的多元與重量，帶出能生命影響生命的引導」等議題，可以看見他本人對「引導員要先梳理好自己的生命」這個元素不僅身體力行，且致力傳承的重視。

要成為一個引導員，謝教授總會跟學員說「要學習把自己的船做大」。然而，內心的船要打造得大，也必須要做得夠「穩」，不然很容易翻船、沉沒。由於自身的生命經驗，當初人生各階段的黑暗顛簸與掙扎裂縫，性格上的衝撞與調伏等課題，讓謝教授對內心議題產生探索的好奇與興趣，而在跨越每一個階段歷練、梳理過自己的歷程之後，當初的泥淖卻也形成謝教授走在體驗教育引導員路上豐富的滋養，使謝教授的引導過程對人所產出的各種議題敏銳且富有同理，同時也喜歡這種能夠透過活動與對話引導學員反思看見人我內心議題的助人的方式。而其受到基督教哲學「每個人都是特別的、有價值的」之信仰而走過人生早年低谷的深刻的影響，使謝教授深深明白「人」，才是他助人行動的指標；故而進入體驗教育的活動課程裡，身為引導員的謝教授受到自己所忠實奉行的

這個核心價值精神所導航，清楚「人」才是他引導的目的，使得他於現場所拋出的活動、傾聽、對話與考量、判斷所關注的焦點皆由學員的狀態出發而變化，故而謝教授的引導能夠「貼近」學員的需求而進行，讓學員不自覺地跟隨他的引導進入活動與對話，整個引導的過程自然使人感到「自然不違和」的流暢。所以，對謝教授而言，形成個人引導穩定度的關鍵即「是否能夠梳理自己，找到生命的中心」，就是引導員很重要的一件的課題；就像謝教授說的，「這是一生的功課」，學不完的。對於謝教授而言，「信仰」與「自我生命的整理」這兩者是相輔相成的，藉由宗教來協助自己整理自己生命，而經過整理後的「自己」，令謝教授生命得以更加沉穩，使其在帶領引導的時候能協助自己展現屬於他別樹一幟的個人引導風格。

### （三）個人特質

#### 1. 「反權威」、「反框架」的特質

##### （1）「到場再說」的引導風格：

本研究發現，對於如何事先選擇每一週課程的體驗活動，謝教授的準則都是「到場再說」。如同謝教授於訪談中表示的「我都是到場再說。就是我就、我就扛著遊戲過去，他比如說他要做甚麼課程，他要做領導力課程，比如說他要做什麼課程，溝通課程，我通常腦袋會想，腦袋會想一些東西，但是我都是到場再說，然後再把那些課程搬到檯面上來帶他。」然而，會事先留給自己一個這麼大的不確定的因素給自己，教授不是因為覺得自己經驗非常足夠，其它就兵來將擋，水來土掩，而是因為只有親自來到現場評估團體的動力狀態，是令他最能判斷要提供甚麼性質的活動能最符合當下的團隊的需要的依據。就像第三週上課，謝教授於現場一評估完團員認識彼此的程度仍不熟悉、叫不出名字，立刻選擇所要帶的體驗活動目標—認識彼此，以「布幕猜人」做為活動媒介。「因

為我評估現場，才會比較準。我就是說，『我看到學員，就可以執行』，是因為我知道我看到『現場的狀況』是最準的，看到『動力』的狀況是最準的，那事前評估完，都是憑空想像，對呀。你甚至學員都沒見過，你怎麼評估適不適合？」謝教授如此說明。

Priest、Gass 與 Gillis (2000) 指出引導的最佳實務要件內容其中之一為「最佳學習的課程與引導」，認為引導員至少應能在教育型態的課程中，帶領簡單的經驗分享與引導討論。在另一方面，多數引導員需要能診斷學員需求、設計課程、執行經驗、解決難題、分享討論學習內容，以及協助學員完成學習與賦歸 (departure)。

由於認為「端看現場學員的需要而決定的引導最準」，所以謝教授課程前沒有一開始就確定要帶什麼遊戲，而是「好幾個可能」的遊戲放在口袋裡面。例如本研究觀察的這個臺師大活動領導課程，在一開始因為選課期間，第一周上課沒有所有學員都到齊，但是教授不會覺得因此原本預期第二週課要進行的活動，會因為修課人數更動的影響改變而感到自己被打亂。

「打亂是不至於，就調整活動嘛，就調整活動而已，所以我就是改變一個活動。因為我活動太多了，所以我選擇的空間太大。」  
(訪 150518)

而據謝教授受訪之闡述，他在剛開始擔任引導員的時候，就是這樣子很彈性的狀態—「從一開始，就很彈性的去看」的狀態，而非初期先慢慢從固定的一個設計開始，再慢慢走向現今彈性引導的樣貌，而他認為自己這樣的風格彈性，原因來自自己「無結構」的叛逆人格特質。就如同謝教授本人所述：「『我自己』吧！我自己就這麼樣的，『無結構』，這麼樣的『叛逆』，這麼樣的『先行』、『先鋒』，所以…我必須要去尋找各樣的『可能性』，來讓我自己能夠在這個專業上，能夠『往前走』，然後能夠『帶出更多新的東西』。所以我必須要『學習』

很多『新』的東西，我必須要『參與』很多『新』的東西，我必須要去『經驗』，我必需要去『上課』，我必須要去『閱讀』、『學習』，所以各方面我都必需要在『這個領域』裡面花『更多』的時間，變成一個可以—至少，你在帶課程，不會讓人家覺得你帶的很『爛』，或覺得『沒有效果』這樣子。所以，大概就是，應該是這種因素吧。」

## (2) 活動與反思引導形式、規則隨現狀隨機變通的風格：

而謝教授這個無結構的引導特質，不僅反映在現場視動力立刻決定執行何種活動，也包括引導活動運行的規則會依現場成員進行的情形作後應變的更動。回到第三周的課堂上課，面對評估完這班修課團隊成員已經處在認識彼此的面容和這些人背後的生命故事，但對彼此的姓名還叫不出來的階段，謝教授立刻運用布幕由易到難進行了四個不同層次難度變化的布幕猜人活動，分別為 11 分鐘多的「布幕一放下，看到對方臉要叫出名字」的「認臉喚名」；以及近 4 分鐘的「團隊要看著對手派出來的代表背影，演出他的特徵給同隊派出的人猜對」的「演戲猜人」，以及再 1 分半鐘「進階版」的演戲猜人：每隊派兩個代表出來，30 秒內要全猜對，否則兩個代表就成為對方的人。全程 17 分鐘的過程只見兩方人馬拼命想方設法、想口訣去記住對組成員的名字，眾成員討論的熱烈，現場充斥著歡愉的氣氛，直到每回合的其中一組人馬完全「人才流失」為止，緊接著教授立刻進行 4 分多鐘第三難度變化的「見手猜人」之後，又緊鑼密鼓進入了 14 分鐘「看私人物品如手表、項鍊、鞋子，或是從進教室以來，外表任何可以觀察到的物品部分來猜主人」的第四難度變化的「見物猜人」體驗。

從該研究課堂的觀察中可以看見短短的 35 分鐘內，眾學員記名子的難度從個人面容身形特徵的辨認到最後能對眾成員整體外在細節的印象來提取記憶的程度，這從活動剛開始前全體成員從彼此叫不出名字、不甚相熟的狀況，和活

動結束後學員間彼此熱絡互動的模樣判若兩個團體，而全體成員藉由謝教授引導進行體驗遊戲難度變化的樂趣中，無形中已反覆學習練到能對每個人與姓名快速配對的固化與熟悉的地步。

除了對於活動引導的形式、規則隨現狀隨機變通之外，謝教授對於帶領學員反思，也是不重形式、沒有特別固定時間順序，而是隨時都可能做引導。謝教授在第一堂課程即對於反思問話有明確的說明自己的方式：「甚麼時候問話？是圍一個圓圈問話嗎？還是划完獨木舟收槳的時候：『欸！你今天划得很酷耶！』，那個時候你就在反思了；在收槳的時候、在抬舟的時候、抬一台獨木舟上來的時候，你就已經在反思了。你不是圍著圓圈，大家點個火…然後（做出看著火的樣子）『哇…』這樣子、這樣子在反思。」對他而言，「發生的當下，即為最佳引導學員反思的時機」，並認為這些狀況背後，都是引導員可以再把整個經驗的過程當中，在甚麼『點』對話、甚麼方式反思的東西更彈性化、更出招、隨時運用；謝教授比喻如當引導員跟學員在獨木舟划完上岸、走路的時候，就在後面「捅他一刀」一般，「那你沒有坐在圓圈問嘛，對不對？那只是要搬獨木舟的時候，你後面看到那個重點就捅一刀，因為『正在發生』。那這時候你的引導就不會被拘泥、綁在一個『械鬥場』你才能『打拳』，而在隨時你都可以『出拳』。」

而正如該課堂說明般，謝教授於後續研究的課程中，隨時可觀察到謝教授在任何時刻引導反思都有可能發生。比如第二週帶領學員進行具「打破框架、覺察受制思維」意涵的《這不是扁帶，這是…》活動，在規則解說時，就將學生提問背後受制約的思維點出，讓學員當下就發現自身面對活動規則無法跳脫事物本身用途的「侷限性的思維」，謝教授並運用比喻，將「侷限性的思維」比擬成現實生活中的「框架」，促使該生反思、警醒。

學生F：（拿好扁帶回座位，看著束好的扁帶）這要解開嗎？

謝教授：要解開嗎？…要解開嗎？這問題…，好像蠻怪的。這種人就是受過體驗教育的人，…拿到撲克牌就會先問「可不可以看？」，然後拿到扁帶就會問「可不可以先解開？」，就很怪～，你知道嗎？

《全學員大笑》

謝教授：(微笑望向學生F)…你覺得怎麼樣就怎麼樣嘛，好不好？

學生F：(笑)好～。

謝教授：「不要被框架限制了。本來體驗教育教你「沒框架」，可是你就進入一個「體驗教育的框架」…對不對？」(觀 02\_140922)

謝教授：我要做一件事情，(雙手將扁帶往兩邊拉直並上下擺動)…這個叫扁帶。然後呢…，你要「說」，你要開始去「腦力激盪」；你每一組只有10秒鐘的時間，就換手，說「這不是扁帶，這叫做…腰帶！(一邊兩手將扁帶圍住腰部)」…然後，講完以後……(走向另一組)，換這組，…「這不是扁帶，…這是，領帶！(一邊將扁帶筆直垂擺在領口)」…喔？好不好？然後…(走到兩組交界中央)，「這不是扁帶，這是…晾衣服的帶子。(雙手於胸前往兩邊拉直扁帶)」…好，你要思考帶子可以做多少事情。好，OK！來！準備！

學員L：老師，不一定要用…「帶」這個字？

謝教授：不用一定要「帶」；講「可以拿來做甚麼功能」的—不管把它裁掉啊、剪掉啊…等等，都可以拿來做甚麼功能？OK！開始！

學員M：可是老師你剛剛講的，都不能用扁帶做啊…。

謝教授：(微笑原地看著學生M)你怎麼那麼有框架啊！

《老師、全部學員一起大笑，五秒》

謝教授：(微笑看向笑到臉紅的學生M)自然一點！OK！好！…「老師，可以用框架！」呵…好，(面向眾學員)開始！來！開始！哪一組？討論！要準備囉！我只給你們一分鐘以後兩邊就開始、各自下去囉！(觀 02\_140922)

對於學員出現了與活動「跳脫框架」的內涵議題碰撞狀況，謝教授這樣的給予即時「出拳」，同時也啟動了在場所有學員對思維框架的覺察與反思，眾人並於一分鐘後的遊戲開始之際即積極創發思考地參與投入遊戲，兩組人馬在歷

時7分鐘的活動體驗期間不間斷地創意接連，活動熱烈。這與分享時言行一致的觀察引導裡，相當反應出謝教授不受形式約束的靈活人格特質。

### (3) 引導不斷解構創新；有為凸顯議題而臨時起意追加新活動的風格：

本研究發現謝智謀教授自身個人獨特的「反權威」、「反框架」的不受形式拘束的「無結構」人格特質，也是使謝智謀教授引導樂於嘗試新的變化的主因，就如同謝教授訪談中所言：「就是我是一個比較…『馬』啦，『野馬』。我其實很難被馴服——你越馴服，我就越野，這樣子。我基本上是『會反抗』的，會有『意見』跟『想法』。但是我的反抗、意見，不見得是『跟你正面衝突』，但是我會找到不同方式去呈現。」謝教授認為「他自己」的「無結構」、「叛逆」、「先行」、「先鋒」的天生反骨性格，讓他驅策著自己必須要去尋找各樣的「可能性」，所以他在體驗教育引導領域裡面去花「更多」的時間，在各方面一直不斷「學習」、「參與」、「經驗」新事物，試圖來讓自己能夠在這個專業上持續前進，「帶出更多新的東西」，帶出對學員有效的課程。而吸收到任何人的引導技巧跟方式，來到手中，只是謝教授遵循自己所堅持的核心信念的價值思考所轉成各種變化的一部分素材工具。

本研究發現謝教授這種不斷解構創新的引導，還反映在連引導反思討論中，也可能臨時起意進行起新活動，比如第三周謝教授帶領學員由易到難進行了五個不同層次難度變化的「捕鼠夾」活動後的整體大反思時，謝教授將感受的層次提高，將無生命的老鼠夾的運用關係過程比喻成「人際感情的關係」，但發現成員對於比喻連結的感受度尚淺，就在謝教授的臨時起意之下，眾學生開始進行「捕鼠夾」第六難度層次的「拋接」的體驗活動，教授一一輪流詢問每位學員，讓每位學員是在自由意願答應要嘗試狀況下，徒手去接老師拋來的捕鼠夾。最後除了兩位學員，沒下場去接之外，其他同學都陸續加入嘗試徒手接過老鼠夾。

依據活動的波段學習理論，引導員是透過一連串經過設計安排的活動規劃、

執行、反思、應用，將團隊一步一步的引導帶向高峰經驗，而且還是一波比一波有更好的表現和體驗，因此引導員必須掌握團隊的狀況，以及連貫性活動設計和帶領的能力，否則學習的波段將不會被增強，真正的學習效益不容易展現出來（溫景財，2012）。而在觀察課程後續引導分享的程序中發現，謝教授藉由讓學員徒手拋接老鼠夾的這個臨時起意的新活動，更加凸顯、拉大出學員身心從課堂開始至今對老鼠夾的接受度的差異效果，接著再度回到透過學員活動中普遍對捕鼠夾操作從陌生恐懼的到接納的情感，引導討論反思至做「與人相處要避開一個人的『夾人處』」的行動的建議，激發與預備學員未來人際互動的優勢與潛能。以及開始引導學員至對自我的覺察的角度。而從中可看見，謝教授於反思討論中的這個臨時起意所加入的新的老鼠夾體驗活動，此活動比先前所帶五種與老鼠夾的接觸活動（依序分別為「老鼠夾徒手壓」、「老鼠夾夥伴壓」、「傳遞老鼠夾」、「疊最高塔」及「矇眼過捕鼠夾」）更加直接及更具心理難度，達到了深化經驗、凸顯出活動背後將接續的反思議題的力道與共鳴，因而，這個臨時起意的新活動的加入，產生了引導學員對活動畫面身心理回顧時的提助意義，這些反映在學員於陸續出自個人意願而自發進入這短暫的老鼠夾拋接挑戰新體驗活動之後所回到反思討論上的投入度，不僅是傾聽教授或他人時的神情更加的專注，還是在於對活動回饋的反應上，全體學員對於教授所傳達的價值更具有肯認，並不時對他人的發言點頭。

此一風格在第七周的課程進行「翻撲克牌」後進行活動相關反思催化學員對於團隊合作與溝通的深化的能力的引導之時，因為一位打瞌睡的學員 B 從開學至今一直狀況不好，經過教授提出來溝通詢問他的狀況與需要後，為了凸顯學員 B 的議題，而臨時起意立即運用扁帶，帶領眾學員為學員 B 進行「愛網重重」活動，以讓該學員感受自己是團隊要走下去不可或缺的、被團隊支持與接納的一份子，及加深團隊包容接納能力有異曲同工之妙。這種追加新活動以凸顯欲處理議題的引導呈現方式，展現謝教授對於處理現場議題時引導手法變通

的彈性。

這個解構創新的引導風格反應以下三點：一、謝教授「無框架」的人格特質；二、臨時起意所發起之新活動皆為了凸顯人的議題以讓學員產生覺察的教育性學習，反應謝教授貫徹的「人是核心、活動是工具」的核心價值信念；三、謝教授個人專業經驗積累的引導活動之多樣性選擇具備一定的豐富量，以致其隨時可以拋出合適當下團隊議題的活動或玩法。

#### **(4) 引導中傳達學員去反思權威，傳承獨立思考與跳脫框架的價值：**

本研究發現謝智謀教授自身個人獨特的「反權威」、「反框架」的不受形式拘束的「無結構」人格特質，也是形成謝教授的引導重視成員民主決定與個別差異表現的特色的主因—謝智謀教授於引導之時總致力帶領學員去發現與反思關於自身「思考框架」、「權威與對錯」、「溝通決定與尊重」等牽涉的相關議題。

發展性目標課程 (Development) 為 Priest、Gass 與 Gillis (2000) 指出最常用於建立組織、團隊及成員變動的四種課程目的其中之一，發展性目標課程主要目的為「行為改變」，以增加職能的方式，改變人們的行為 (及思考和感受)。發展性目標課程著重於反思與整合的部分，將衍生的經驗移轉至日常生活的場域而出現感覺、想法或行為變化時，即為經驗整合的過程。例如出現明確的溝通價值時，就能接連使用多種經驗建立新的團隊，這就是發展精進課程，可增強具備功能性行為的發展 (Priest, Gass & Gillis, 2000)。本研究發現謝教授於觀察課程之引導，與學員的合作建立整合策略時，常將「思考框架」、「權威與對錯」、「溝通決定與尊重」等牽涉的相關議題作為反思討論內容並妥善連結至研究課程中團隊的組織發展目標及應用於學員的背景脈絡生活實用領域上，整理如下：

##### **a. 「沒有框架」，訓練「多元思考、多元解決」**

如第二周課程謝教授即帶領學員進行具「打破框架、覺察受制思維」意涵

的《這不是扁帶，這是…》活動，以腦力激盪的體驗內容做為反思「開始走一個觀念就是—『很多的東西它不是一種用法；它可以很多元。』同樣的一個活動它可以有很多的解決的辦法」的討論素材提供事實及見解，並直接說明自己的觀念及表達對學員「從這堂課開始要切入多元的思考角度」的期望，為活動提出自己的解釋，讓學員內心自行反思。從「扁帶的適用用途」引導學員「打破框架多元思考東西的概念」，藉由謝教授對活動直接的意義詮釋與總結，也因為活動開始前適巧兩位學員的相關受框架制約的反應與老師點出的處理，加深學員們從活動的遊戲中收穫了第一個「打破框架、多元解決」的體驗教育核心觀念。

#### b. 「權威」代表「正確」？

瑞士心理學家皮亞傑的發生知識論其理論要義使世人理解人獲取知識的內在認知心理歷程的變化。其提出「基模」(schema, scheme) 為個體用以了解周圍世界的認知結構最基本架構。個體運用其既有基模處理所面對的問題，若基模能「同化」環境中的新知識經驗時，個體就能將其吸收、納入既有基模之內，並感到心理上的平衡；相反的，若個體無法順利同化新知識經驗時，則會感到失衡，此心理失衡會產生驅力，促使個體進行調適，改變既有基模組織以吸納新的知識，使心理狀態達成新平衡。經由同化與調適兩種互補的適應歷程，個體的知識及智力因而與環境中事物之互動而增加、隨擴大的生活經驗而成長(張春興，1996)。體驗教育運用了皮亞傑的理論，藉由提供個體真實的新經驗，創造出個體認知心理上的失衡及欲完成適應的驅力需求，以為求達到認知平衡的狀態，使個體發生「調適」功能、更新原有既定基模、改變原本的認知，以發展出新的行為，進而達到教育的功效。

在研究課程當中，可發現到謝教授運用認知失衡的原理，而使學員對於「面對權威、傳統教育、專家」的慣習思維產生新的覺察與省思。如第五周課程進行《搶墊片》活動時，過程的對話中謝教授開始將體驗活動與現實生活中類似的狀況互相比擬，讓學員對活動經驗和現實生活產生聯想，產生二者之間共通

點連結的技巧。而其中幾次，謝教授除了丟問題給學員思考外，也會開始故意突然指令身旁的學員去補眼前的空墊子，就在學員趕緊照他指令跑去補空墊子時，自己再不疾不徐地順勢站上該學員所空下來的墊子上大笑，接著向眾人打趣道：「『老師』很有權威對不對？叫你跑就全部跑光了，對不對？『這時候，就是你跑！』你看！多有權威呢！」眾學員見狀除了錯愕和大笑外，也開始互相提醒說「不要聽老師的話」。謝教授此時即利用引導用「教師權威」這個詞來描述「搶墊子」活動過程中，將「學員不加思考即聽從教授刻意干擾所做出的錯誤指令」狀況，連結到人們日常中「被教化為聽從權威指示而不獨立判斷辨別的深化習性」，此處謝教授的引導中正是顯現了皮亞傑的發生知識論的歷程，使學員調整了態度與體驗前的原先想法，讓學員自己對「面對權威」開啟判斷與獨立思考。

### **c. 不落入形式框架—知道「為了什麼」而用，而且不是非用不可**

在本研究觀察課程裡，前六周課程謝教授在引導過程中，團體的座位隊形幾乎都是在反思的時候，大家會圍著教授坐一圈。但是在第七周將引導進行反思的時候，對於學員開始自然聚集起來要圍坐成圓圈時，教授卻說「不一定要坐圓圈，培養成壞習慣。」並與表達「覺得習慣」的學員產生短暫對話，在眾人接著就地隨意坐下，未集中坐圓圈狀才開始進行反思。

謝教授：（走進眾學員聚集談天的地方）來，請坐，坐，不一定要坐圓圈，來，培養成壞習慣。

學生E：但是我們很習慣。

謝教授：你們很習慣。

《謝教授說罷接著保持沉默。眾人接著就地隨意坐下，未集中坐圓圈狀》  
(觀 07\_141027)

然而於研究觀察第一周課程的時候，謝教授確實有請大家要來圍成一個圓圈。教授於訪談中指出，因為那是第一次上課，第一次見面大家都需要看得到人，因為大家都陌生，所以就圍成一個圓圈來開始對話。「所以我『是那個時候』，可是『不見得代表我隨時都一定要』圍圓圈。」謝教授如此說道。

「為什麼一定要圍圓圈？「圓圈」的意義代表什麼？」(訪 150518)

「一開始在教室啊，在教室你如果又沒有活動，那當然就圍圓圈哪。那在活動場域，就不需要、不見得一定是圓圈的開始、圓圈的結束嘛。對不對？」(訪 150518)

「就是『分享』的一種方式而已，也不見得那一種方式有多重要。」(訪 150518)

不少體驗教育引導員進行引導帶領時，引導體驗活動完，開始到了整體分享反思的時刻就圍成一個圓圈進行對話，儼然成為『體驗教育要進行分享就要圍成一個圓圈』的模式，然而對謝教授而言，引導進行分享時，「圍成甚麼隊形」不是重點，而不過是眾多分享形式的其中一種，不代表這種形式有多重要，因為引導分享仍然要「回歸到人」才是重點。

「『為什麼要有、一定要圍圓圈呢？』這是我的思考核心嘛！如果我不認為這是重點，那我就不會讓我學員隨時都圍圓圈呀，就是你會知道『自己為什麼要做這件事情？』、『做這件事情背後的意義是什麼？』，如果不是的話，你就不需要做這件事情、你就不一定要 Follow 這個 Modle，因為我就不是『Follow Modle (跟隨既定形式)』的人。對呀。」(訪 150518)

謝教授在這本周活動進行完，要進行引導帶領反思之時，卻對自然即將圍成圓形靠過來的學員說「培養成壞習慣」，就是在引導提醒學員要能夠「不被一個形式綁住」。可以從此處看見，謝教授能夠對於學員在課堂上逐漸形成既定形

式傾向的敏察，並加以點出讓學員覺察看見目前團隊正形成的「框架」，引導學員做調整，以傳遞「不落入形式框架」的價值。在課程中重視以上這些議題價值，這與謝教授其「反權威」、「反框架」的人格特質環環相扣。

## 2. 過動的特質

### (1) 過動特質令其引導時能網羅與應變周圍隨時換化的訊息

本研究發現，謝教授在帶領引導的時候，無論是引導進行體驗活動、引導反思，或者是活動的過程間讓學員進行討論活動解決策略的時間，都可以觀察到謝教授雖然身體不動，但眼珠子會轉得很快的來回巡視，感覺似乎是在網羅一切的訊息的樣子。如本研究的課堂紀錄：「本週第七週上課，謝教授帶領學員進行「地球村」的熱身活動的過程中，在眾學員圍成一圈討論活動策略的時候，只見謝教授抱著球站在學員後等待並觀察討論狀況，在接下來這歷時 9 分鐘的時間，除了學生有向教授問問題之外，教授本身並未主動介入討論，而是貼近學員的討論圓圈後方，沉默地聆聽討論與原地眼睛快速的來回巡視轉動、觀察學員討論的狀態。」

謝教授於訪談中表示，這部分是因自身過動的特質所帶給他的能力，「因為我們會收集感官。接收每一種訊號都可能，成為你引導的議題。」謝教授認為本身過動的特質會讓他在整個感官刺激的搜尋跟接觸裡面保持敏銳，以觀察非常細緻的每一個動作，而這正是成為體驗教育引導員很重要的能力，藉由觀察到的狀態去提問，得以從現場樣貌中去挖掘出可能議題的線索，而引導出符合眾學員需要的反思與討論。

而於第七周上課時，謝教授也與學員分享了自己這種觀察方式，訓練學員開始漸漸培養這個敏銳取鏡人與周圍動靜的領導能力。謝教授以「相機一小時三十六張連拍的速度」的比喻，向學員們說明從體驗活動課程開始，所有的畫面學

員都要開始練習把畫面變成一種「相片」，只要有看到，就全部「拍到」，所以漸漸會有很多的「相片」放在腦海裏。然後活動或反思過程當中就可以將比較特別的相片「調」出來當作引導提問的素材。比如說整個過程當中出現「全部都有的表情」，該表情引導員就可以把它「抽」起來問：「剛剛那個動作好像很多人很訝異」，然後在聆聽學員的回應之後，可以繼續探討深問：「為什麼很訝異？」等問題，謝教授表示當能做到這樣就是因為「那個畫面」被自己拍出來了。

「要去訓練啊。所以就等於是，要做總統府的保全的保鑣。你其實你眼睛是『這樣』在看的（一邊示範站在原地，全身不動，但眼睛平移來回左右轉）。這樣在看。你雖然沒有做這個（轉頭看目標物的）動作，但是你其實上在看你的所有的世界。那你看完了就知道，「（手指一邊）這些人準備要…丟鞋子，（手指另一邊）啊這邊要丟雞蛋」。所以你已經在觀察了。」謝教授於課堂中向學員如此示範並說明。

「要去觀察非常細緻的每一個動作」，謝教授叮嚀，這是身為體驗教育引導員很重要的能力，藉由觀察到的狀態去提問，得以從現場樣貌中去挖掘出可能議題的線索，而引導出符合眾學員需要的反思與討論；若是在活動結束後隨便問「你有甚麼學習？最快樂的是甚麼？」謝教授認為這將沒有意義，因為「人」、「每一個人的表情」沒有被看到。而本研究觀察中發現謝教授向學員分享這個自身因過動特質而養成的觀察方式，則是為期許研究課堂的學員能「看到人」、「每一個人的表情都會看到」，而去訓練一般學員也養成這個能力。

## **(2) 核心信仰令其引導沉著，身體狀態令其放慢**

謝教授自己本身為「ADHD（英文：Attention deficit hyperactivity disorder；中譯：注意力缺陷過動症）」的患者，但是本研究中觀察發現謝教授引導的時候，教授卻是非常沉穩的，對於此，謝教授於訪談中則說明：「『過動』讓我很快接

受到各方面的訊息，而且可以快速做出另外一種反應，這是過動的好處。那『引導』是我回到我信仰生命的核心深處的信念是『人是需要被尊重、被理解、被等待』，所以，這個部分讓我回到『人』的時候，我就非常的有『耐心』跟『等候性』。但是我的過動會讓我在整個感官刺激的『搜尋』跟『接觸』裡面，其實是敏銳的，因為它是動態的，那『我們』對動態視覺是非常強烈的。」

在研究訪談中，教授表示因為信仰令其體驗到「人很重要」的這件事情，使得宗教的力量，也大到影響謝教授可以在引導中克服自己先天肢體整個好動的程度，而使其願意接受改變與等待別人。就如同謝教授說的：「這個是基督教信仰核心的嘛，就是『你承認自己的軟弱，承認自己的罪行，然後接受耶穌成為你的救主，那，你願意做一個新造的人』，這是對我來講很重要就是說『我承認自己的軟弱跟罪行』。所以在這一點上，我就願意去接受這樣的改變。在這個部分我就知道說——『我面對人的方式，也要承認每一個人都有軟弱跟不足』。」教授也說明加上身體的健康狀況下滑，比如說心臟病這些，這些都是使自己的「動能」慢下來的重要原因。於是，令其慢慢的會去「更好奇別人生命的故事」，覺得引導過程中的這些生命對話都很重要。

### (3)「由人發出的東西」，因為由衷喜歡，使其專注投入

研究者本身親自帶領過體驗教育活動引導的經驗，知道要長時間關注聆聽人們談話，並從學員鬆散的口語分享對話中去抓取議題點詢問下去是非常不容易的，需集中相當大的精神力去專注、跟進在每一個人的反思內容上，不然很容易分神渙散。而在研究觀察的課堂中，發現有過動特質的謝教授除了能沉穩地進行引導之外，在長時間的眾人反思分享間之時，也是完全地專注於每一個他在引導反思的對象身上，在課堂引導間，沒有出現精神或注意力分散的狀況，對於此，謝教授訪談中則做了清楚的表示：「『ADHD』不見得每一個都是專注

力不足，是我們的感官、我們的活動、我們的刺激，需要很多元，然後必需要很快速，那不代表我不能專注，特別是我喜歡做的事情，我們一定會專注，ADHD 有可能的，對。」

「在接觸人的這個過程，是我喜歡做的。」(訪 150518)

綜合以上，可知過動的特質對謝教授的引導影響有三：一、謝教授本身過動的特質會讓他在整個感官刺激的搜尋跟接觸裡面保持敏銳，令其引導時能網羅與應變周圍隨時換化的訊息，並藉由觀察到的狀態去提問，得以從現場樣貌中去挖掘出團隊可能議題的線索，而引導出符合眾學員需要的反思與討論。二、由於對基督教的核心信仰的影響，加上身體健康因心臟病而下滑，令其放慢對於肢體的動能，導致謝教授在引導之時能夠將原生的過動特質沉著下來，而能夠具耐心等候人的特性。三、由於過動特質對於喜歡的事物仍會保有專注的傾向，因而謝教授本身「對於接觸人」的「喜歡」，使其在活動引導過程中，也能夠非常專注投入於引導過程中發生的事情，以及完全地專注於每一個他在引導反思的對象身上，投入在傾聽與好奇對方生命的故事裏。

### 3. 由衷喜歡「接觸人」的人格特質

誠如前述，本研究發現，「對於接觸人」的「喜歡」，使得謝教授在活動引導過程中藉由對宗教信仰沉穩下原生的過動衝動特質，而能夠耐心等候人之外，也能夠非常專注投入於引導過程中發生的事情，並影響其在引導之時所呈現的許多與學員各種反應的具體對應互動上，充滿了許多人性關懷的風格，因此這也是歸因於影響謝教授引導的另一項重要的人格特質。

對於本項特質對於謝教授引導之影響，大致分為如下述：

## (1) 享受跟「人」在一起，衷心接納人的「喜怒哀樂」的引導風格

### a. 對每一位學員尊重與專注

在研究觀察的課堂上，會發現謝教授非常專注於每一個與他在引導活動或反思對話的對象身上，投入在傾聽與好奇對方生命的故事裏。以第二周活動領導研究課堂為例，在進行《最像自己的扁帶圖像分享》活動的兩個多小時的時間裏，眾人必須要持續很認真聽完 13 個人分享自己的圖像內容和生命故事，並對分享人提出三個問題。當中可以看到參與的學員們聽著聽著有的會分心、會摸東摸西、會低頭看自己的東西、或者精神會飄走。但是，觀察現場以及觀察檔案錄影資料，可以看見謝教授在扁帶圖形自我分享活動的過程當中，從第一位學員發言分享到最後一位學員發言分享的時間，除了偶爾眼神會環顧看看其他眾學員，大致全程的分享時間，眼睛都會看著發言分享的那位學員，沒有疲態，亦看不到任何不耐煩的肢體語言。

謝教授把這個過程形容為「交換禮物的過程」—「接收來自學員分享的生命禮物」以及「準備好該如何回禮給該位學員所分享的生命故事」，並說明：「這是給引導員一個非常重要的訓練。因為你非要專注在傾聽一個人的生命故事，陪伴他走這一段的心路歷程的對話。所以你眼睛在看著他—看著他、聽著他，他的分享，那是對他們的一種…、對學員的一種『尊重』。」

謝教授希望藉由這一堂課活動的歷程，嘗試帶給學員們起身去成為這樣一個「能尊重學員」的體驗教育引導員。因為一個引導員的訓練的課，不是為了要「教」學員什麼，而是讓學員「成為這樣的人」。「你學這樣的知識，跟成為這樣的人是兩件事」，謝教授指出。這跟「為了讓考試通過而學的知識」不同，謝教授認為，要成為「這樣的人」，就必須在「這樣的實踐」過程當中，讓學員們就要變成這樣的人，所以要用這樣的方式，期待眾學員是用「傾聽」、「理解」、「認識」，甚至「接納」的方式，來開始這樣的一個引導員的課程訓練。

而從課程的研究觀察裡發現，謝教授不只在這週課堂以身作則、親身示範著對學員發言的專注聆聽與的尊重，同時也貫徹在這整學期當中每一堂與學員相處的課程風景裏，代表這樣的態度是謝教授平時引導的風格，並受其由衷喜歡接觸「人」的特質所影響。

#### b. 平常心全然接納「哭泣」、接納「沉默」，並給予等待

在本研究訪談中，詢問謝教授「該如何在這『不斷引導的過程中』使自己不會走向『耗竭』，而是充滿更多豐富的能量？」時，謝教授的答覆是：「你『享受』跟『人』在一起、『享受』聽人的故事」；『享受』人的悲歡喜樂、快樂、高興、憤怒、難過、憂傷；你會『喜歡』這一些東西。你『不喜歡』，你會非常『遙遠』，你只會聽到笑聲，你不喜歡聽哭聲。所以我『喜歡』這些，我『都』喜歡，只要是『人』出來的東西。」而這一句謝教授訪談中所言，也恰是謝教授引導裡面充分展現的特質風格寫照。

以研究觀察的第二周課堂上，謝教授對於現場發生的「接納他人掉眼淚」這個議題有非常深刻的處理與說明。在謝教授於帶領《最像自己的扁帶圖像分享》活動的進行這部分，現場眾學員有很多需要分享，教授在這個時候沒有帶引導，問句全是順暢地去把這些分享順序變成項目，讓每位學員都整個流程跑過一次，直到學員G因分享到自己養了多年的狗日前心臟病過世開始掉眼淚，並詢問謝教授是否先換別人分享。面臨這樣的狀況，此時教授則是表情平和、語氣溫柔、堅定地向對方表達「沒關係，我們可以等你」，直到學員G數度哭泣中斷斷續續完成他部分的完整分享，在此長達8分42秒的過程間，在學員G陷入哭泣、全體沉默、及學員G再度開啟分享對話間不斷反覆交替。直至學員G完整分享終了之後，謝教授則自然地繼續引導下一位學員的分享活動，直到活動結束。在總體反思時有學員為此詢問謝教授「為何遇到這樣的狀況，謝教授不先跳過去換別人進行，而是選擇讓該哭泣的學員持續這樣的狀態進行下去」的原因，謝教授做了說明：「因為什麼？因為眼淚是很自然、很正常的一種情緒的傳遞，所以『接納人家掉眼淚』，接納人家可能…不這麼急著需要面紙。讓他掉一陣眼

淚，再擦一擦，感覺是不一樣的。那，第二個是…，等待人家的情緒反應，不需要去中斷，或者是把他的情緒，就覺得『涮！！』（一邊用右手刀做快速斬斷的動作，以表示『切斷情緒』），然後趕快換位，那是我們對哭泣的一種害怕跟恐懼的引導員的現象。所以，你必須要很自然的去接納他的哭泣，你的情緒也不要因為他的哭泣，而有所慌張，或不知所措，而是很自然的接納『他就是這樣的自然的狀態』。

對謝教授而言，哭泣，這是人作為一個生命情緒真實流露的一部分，跟其他的情緒一樣都是自然且可貴的，當引導員面對學員哭泣時，不需要感到害怕、恐懼或擔心成員會尷尬而去做跳過分享或中斷迴避的舉動。「傾聽、陪伴與等待那個當下學員的自然狀態」，是謝教授與「人的生命」真正「有同行在一起」的「選擇」。

而到了研究觀察的第七周課堂上，謝教授為處理學員B的辛苦狀況而運用扁帶帶領眾學員為學員B進行的《愛網重重》，以讓該學員感受自己是團隊要走下去不可或缺的、被團隊支持接納的一份子的活動之後，學員B數度哽咽、陸續哭了出來，斷斷續續哭泣的歷程最長達38秒，謝教授過程中自始至終皆緊握著學生B的肩頭、看著學生B抽泣，陪伴其再次平復。有過第二周上課的經驗，此次的其他眾員反應也不同第二周的不安，而是一齊沉默地陪伴學員B的哭泣到情緒緩和，並於課程的最後為學員B的分享鼓掌。全員都在這個學期的課程過程當中，自然地接納「人」處在情緒狀態的自然反應，並給予同理支持的陪伴。這樣的引導風格反映了謝教授與其訪談中所說的「我『都』喜歡，只要是『人』出來的東西。」相一致，受「由衷喜歡接觸人」的人格特質所影響，這同時使身為引導員的謝教授走在這專業領域20幾年，走在「不斷引導的過程中」，因為這份由衷對「與真實的人，一起真實的同在」的喜歡與享受，使自己在助人工作上不會走向「耗竭」，而是充滿更多豐富的能量。

## (2) 用語貼近學員背景脈絡，對話中導入專業知識支持

本研究發現謝智謀教授由衷喜歡「接觸人」的人格特質，同時使謝智謀教授注重並儘可能嘗試以各種貼近語言去影響引導的各年齡層各背景對象的生命，避免受固有特定背景行業束縛。

「引導難做的其中一點就是『我們的問話』；我們的問話，會不會讓學生覺得…問的話太…距離太遙遠。跟他們文化的對話的語氣等。」謝教授於研究課堂中表示，當引導員跳到不同的場域，比如跳到國中、跳到國小、甚至到企業界的時候，使用的語言要開始改變，並且引導員要非常清楚覺察自己的語言有沒有改變。

「比如說我帶一個團體是中輟的孩子，我跟他的對話絕對不會是一個…跟企業界老闆的對話。那我帶企業界老闆的對話，我絕對不會是跟帶國中體驗教育育樂營的對話跟他們的對話。」(觀01\_140915)

如果引導員的語言不能隨著參與者的角色、身分這樣的氛圍所改變時，學員也會不習慣，會覺得很「遙遠」。「語氣就要開始改變，不是『我』的關係，是因為『學員為本位』的關係，所以我為了讓學員能夠在我的帶領之下，跟我不是遙遠的，我要配合他們的語氣。」謝教授說明道，引導是否能夠深入，有很多就是「文化的方式」跟「表達的方式」讓對方會不會覺得「很不習慣」。

以第一周課程為例，當學員J表達完想將體驗教育運用在所任教的體育課的猶疑與保守認知態度之後，謝教授用口語回饋以及點頭的肢體語言表示理解學員感受，接著就學員的問題擴大延伸到過往體驗教育發展事實，藉由具體事實肯定與鼓勵學員欲期待運用引導到體育課的想法，勉勵其成真。呈現該課堂謝教授貼近學員的對話樣貌如下：

學生J：以後我在體育課的時候想運用反思引導的一些東西。

謝教授：(眼神專注望著發問者學生J) 噢、很好、很好。(一邊點頭停頓一兩秒)…有甚麼期待嗎?

學生J：因為我看老師的書發現公領系的活動在體育來說…體育課不會占那麼多的時間，但是可以運用在一些時候還不錯。因為畢竟體育課不可能有太多的時間在上引導活動的一些東西，但變成是在其他領域或者是說體育正課以外的一些時間可能就很好用。

謝教授：嗯、喔。

學生J：或者說小朋友開始在不專心的時候，可以用這系統處理…。

謝教授：(打斷切入)所以體育課的時候不能用這個嗎？(同時眼神環顧全班一圈)。(觀 01\_140915)

在引導激發學員發問時，可以看見謝教授對於提問的學員給予積極傾聽，並藉由口語立即肯定學員，及對該學員進一步具體提問，以鼓勵其完成完整問話原因。對話中謝教授不時給予「嗯、喔。」的語音回饋做為顯示有積極傾聽、跟進或理解學員正在說話的內容。此舉可以看見讓學員對話互動過程中感受到教授想要關心與理解眼前這個人對自己的期待，並受到鼓勵影響而完成自己的問話。這樣的對話樣貌正也同時向眾學員第一步營造出該課堂師生互動對話的安全與友善的氛圍。最後也可以看見，當學生回答焦點偏移，謝教授運用「發問」將對話脈絡重新導回正題，並同時眼神快速注意全員的狀態。此舉可看出謝教授不只專心傾聽問話學員的內容以及對話的走向，利用問話協助學員調整聚焦在話題的主軸外，同時刻也在乎、觀察在場全學員的狀況。

學生J：(在教授提問之後陷入短暫沉默的停頓)恩…我要看上完

課之後才能知道怎麼融入我的課表。

謝教授：喔…(並同時點頭)。

學生 J：應該是可以。

謝教授：你知道美國的Project Adventure這一家非營利組織，剛開始做美國麻省理州課程改革的時候，他是從體育課開始的。(看著學生 J，點頭，加強語氣)他是從體育課開始的。所以他有 Elementary school、Middle/ High school、還有High school的課程教材—全部用在體育課，他們是以體育課當作實驗計畫。後來才放入英語課、數學課……，才開始。那為什麼體育課開始？因為它是「動態教育」，所以動態教育的課程，加上引導反思，是他們當初，發現這個東西有助於學員的自信、人際溝通、領導力、問題解決，還有學科學習、學生學習成就，所以他們從體育課開始。所以體育課照理來講應該是可以做，因為它是動態學習模式。那為什麼台灣會覺得有限制？因為我們認為體育課就是籃球、棒球、排球…，叫體育課；那種是刻板印象認為「體育課」的東西。

學生 J：…我有發現我有在教育「運動」，但是沒有教育…「背後的意義」。

謝教授：噢…(一邊點頭)…(過3秒)不要把它投進…對不對？(一邊點頭)

《全學員笑》(觀 01\_140915)

從中我們也可以看見學員 J 因謝教授的分享而開始思考其過往上體育課帶領學員的樣貌與意義，此時謝教授幽默運用符合學員 J 身分狀況的、屬於學員 J 「體育老師」背景脈絡的上課情境可能用語，來表示理解接納學員感受作為結束對話，並留給學員 J 思考的空間。該課堂雖未帶領活動，但可以看見謝教授與學員從談話中也「貼近人」的引導對話互動的風貌。

助教 Z：我覺得他就像…可以像朋友一樣，那也可以像父親一樣的角色。就是他，…當你有需要的時候去求助他，他都會幫助你。那你可以跟他在一起的時候，可以像個朋友一樣的就是…玩在一塊。

大概是這樣子。

助教 Y：我眼中的老師，其實就跟「凡人」一樣啊！就很「自然」。他不會做出裝那個很「神聖」、「高不可攀」的樣子。就是「再怎麼樣，他也只是個凡人而已」，就這樣。（訪 150608 助教）

「所以你看我跟青少年在一起的時候，我的『青少年語氣』就非常的強，他們就跟我很快就『麻吉』了，雖然我已經五十一歲。很多父母親就覺得為什麼我可以跟青少年很快的麻吉？因為我把他們當成…我們一起『在一起』的這樣一個歷程。那個對話你就知道有『我跟他是在一起對話』的這樣的氛圍。所以引導員的那個角色扮演其實是『在不同的氛圍當中』就變得非常的重要，但是要很仔細的覺察。」謝教授表示自己帶青少年，又做成人的引導員訓練、企業界的訓練，也做教會、非營利組織、其他宗教團體的訓練，和做心理治療，在這樣跨場域轉換的過程當中，就要清楚覺察「自己站的位置」在哪裡，如果站錯位置，會很「怪」。

「引導是否能夠深入有很多接下來就是『文化的方式』跟『表達的方式』讓對方會不會覺得『很不習慣』。同樣一句話說：『你認為你有甚麼想法？』跟『啊哩五蝦咪修法哩咩貢某！（台語—你有甚麼想法你要說嗎？）』…是不一樣的對不對？」

（觀 01\_140915）

敏銳依據學員的背景脈絡，讓謝教授能夠評估這個團體成員的組成特色以覺察、判斷自己在團體中角色扮演的該有的定位，用適合學員樣貌的貼近語言，接納與融入學員的脈絡以切入議題，這不只是引導上的專業素養，也出於謝教授由衷喜歡「接觸人」的人格特質，而能在接觸不同族群學員間貫徹發展出來

的「貼近人」的引導風格。

#### **(四) 經驗的大量累積與終生學習**

本研究於課堂中觀察謝教授的引導，除了看到謝教授透過活動與分享反思貫徹「以人為核心、焦點在學員身上」的價值理念外，也能夠看到其依據學員和團隊當下的狀態，就直接下合適的目標議題的體驗活動，或是當下適合的引導討論，這反映出謝教授實戰的豐富經驗的影響。

##### **1. 積極累積專業經驗與知能、時常自我反思**

###### **(1) 「知識」、「專業知識」跟「實務工作」三者不斷高度累積流動**

誠如前述，謝教授由於其天生反骨性格，讓他驅策著自己必須要去尋找各樣的「可能性」，所以他在體驗教育引導領域裡面花大量時間，在各方面一直不斷精進，試圖來讓自己能夠在這個專業上持續前進，帶出更多新的、對學員有效的課程。

然而現場見到團隊動力評估之後引導該下甚麼活動、帶領反思如何判斷「何時該引導」、「要對哪個點引導」，謝教授依據做判斷選擇的標準，讓引導可以切入適切於學員當下的議題，靠的就是累積的大量專業經驗與知能的基本功無形形成直覺的影響。

在研究訪談中，謝教授表示他都是遊戲器材包背來，現場看學員的團體動力才決定下甚麼活動以及做甚麼領導，因為「一切看人的需要」。而謝教授引導活動完所進行討論的反思議題內容，也是謝教授在事先不對團隊預設主題的立場下，隨著團隊當下的狀態進行出來。但是，這不能完全等同於謝教授對於帶領引導沒做事先規劃。

「通常因為有時間限制，你就必須要在它的規範的時間內；一天

也好、半天也好、三個小時也好，在這時間限制內你要完成所有的事情。所以你也會很掙扎，就是時間不夠啊！但是你做一個好的引導員，你就必須要在時間內準時結束。所以這個是一個『Choice (中譯：抉擇)』，對，總有遺憾，但是這就是現實。對不對。我沒有固定的反思跟平面遊戲的分配比重，我都是到場再說。就是我就，我就扛著遊戲過去，我通常腦袋會想，腦袋會想一些東西，但是我都是到場再說，然後再把那些課程搬到檯面上來帶他。那我也不會說噢反思要多久，我就大概知道三小時，所以三小時我要控制什麼活動最適合，然後帶什麼方式可以結束、訓練效果是最好。所以…你說我有詳細規劃嗎？好像沒有，我就是抓一個時間表，我就知道我要給幾分鐘討論、幾分鐘活動、幾分鐘分享，對；或者是活動過程當中就開始分享。所以你也很難說我『有沒有規劃』，老實講，我『大概都知道』，這樣子。」  
(訪 150518)

謝教授本身也在訪談中直言「多帶吧！多帶多閱讀，多看看別人寫的東西。」就是對於「如何讓自己引導精益求精、深入再深入的方式」之回答。謝教授亦於第一週課程的分享裡表示自己 20 幾年體驗教育江湖裡走跳，引導出招全靠「feel」：「我也不知道為什麼刺那裡，不刺這裡、又不刺這裡；啊就是那個當下，我就覺得刺這裡『爽』。」、「那為什麼要那個『moment』，我現在還在釐清。」  
「因為很多東西是我的，變成我的直覺；我的直覺，該打四檔的時候，我就打四檔，我不會想：『我現在要打四檔』，我就『覺得四檔』就開了。但是，該打一檔的時候，我就會打一檔。因為我太直覺了，或是我把過去的經驗跟專業『整合起來』，變成自然的反應。」謝教授說道。

而研究中觀察謝教授的上課風格，就是如他自己所言，是他「20 幾年來經驗累積的精華隨著情境脈絡自然一直出來，而非從課本抄出來的」的東西，夾著大量與理論結合的生活事件舉例。謝教授笑說他的知識內化的東西，基本上已經統整在自己的「Database (中譯：資料庫)」裏。「所以上課需不需要教科書對我不重要；不需要教科書我可以一直講一直講一直講，因為，有非常多的『實

務經驗』。」

謝教授指出他過去帶活動，以前一年內帶 150 天的課程及 150 天的課程引導，長期處在不斷地引導、對話引導訓練、反思、帶課程、帶個案、再引導的一直交替來回、大量運轉的階段之外，又必須教書。而面臨教書，謝教授就必須要逼著去看冒險治療的理論專書，然後看完再跟自己實務對照、比較，然後又去帶。所以在不斷的對照的過程當中，謝教授無形之下正好做著一件事情就是「知識整合」、「專業知識整合」跟「實務工作」三者不斷地高度進行流動的過程。「而當它流動的時候，你就會在帶活動的過程當中，不是那麼樣的『ㄎㄎㄎㄎ（台語—卡卡的）』，因為你的知識統合的東西，可以應付基本上 98% 的問題。」

正如杜威所說：「教育是生活的過程」，並對知識的定義為「一種經驗不斷的重組、重建與改造的歷程」（吳木崑，2009；引自 Dewey，1944：50），以杜威教育哲學觀點為基礎的體驗教育正是為一種提供個體真實的經驗，經由真實的體驗，使個體發生「調適」功能，與之原有的舊經驗發生不斷重組、重建交互作用內化後，透過反思，產生新的認知建構知識、獲得技能和提升自我價值的教育歷程，而謝教授口中的「feel」，就是來自這個「自己給自己的體驗教育真實磨練歷程」—「理論—實戰」間高度運轉與對照整合的流動「大量累積」而形成的判斷直覺的基石。

## **（2）結合信仰的反思，將大量累積之專業知能與實務做價值整合：**

Simpson、Miller 與 Buzz（2006）指出，體驗教育方案有兩個主要的構成要素，其一是體驗活動本身，二是自我反饋，自我反饋換句話說，就是經驗後的思考整理過程，即「反思」。Joplin（1981）表示反思是確認一個活動中的經驗處理部分，不會變成未提問、不了解、未統整、未組織的過程。故而除了大量增加知識與知能的基本功外，學習要有效必需經過自己的消化與統整，這又回

歸到引導員本身進行自我反思的重要，因會牽涉到謝教授引導時所看見的學員問題點、決定切入的議題點，以及該如何處理學員問題的方式之「價值」判斷。

而能夠有能力做到價值判斷的引導員，正如 Priest、Gass 與 Gillis(2000) 所認為的，必須是清楚自己不可妥協的價值觀的引導員，當這個不可妥協的議題被提出時，引導員因此能做好心理準備，處理在經驗中一再發生的價值觀附加問題。而研究課堂中也可以觀察到謝教授在引導過程中，一直依據自身核心信念在處理課程中所發生的「活動」與「人」價值之間的延伸狀況所做出的「選擇」。而在面臨各種議題之時以及之後如何持續把持住自身核心信念的基準，謝教授指出，身為引導員，不像學員都是有一個引導員引導，或者是比較高階的學員可以在引導員的協助下去藉由自我引導來跟自己反思，因此一般沒有信仰的引導員，他們必須要靠自己或是其他專業人士協助其有「自我對話」去重新檢討自己，但是這可能會有某些限制。以謝教授來說，協助引導他自我反思時的對話對象就是「上帝」，去向祂重新整理好自己，然後跟祂「認罪」。

「一般的引導員，都靠自己的力量啊，就靠自己力量。就靠自己，幫助自己；他們就會有一些『自我對話』的東西。『自我對話』，會從自己的『思考』裡面、『脈絡』裡面去『對話』，或是說找一個諮商師幫助他。那我是找上帝幫助我。那你從『信仰』裡面對話，你就會從信仰的『脈絡』、『樣貌』裡面去『對話』，那『碰到』的東西就會蠻多是『靈性』的東西、『生命』的議題、『靈魂』的議題；不是活動、成功、失敗、績效的議題。」謝教授於訪談中表示，找人幫助的力量，跟找上帝的力量，之間差異甚大，因為這會牽涉到引導員面對與梳理自己、以及所引導學員的議題深度會不會碰觸到「靈性」的這個部分。

「比如說『這個世界強調要成功，這個世界強調要地位』，這是非常『輕靈』導向的東西你知道嗎。但是我的信仰裡面，『軟弱』、『害

怕』、『不足』，都可以『完全的呈現』這個『真實的面貌』，然後…，也就『承認』自己『也是軟弱的』——我覺得這個東西在一般人來講是不容易的。因為這社會都要讓人光鮮亮麗的，那，怎麼有可能承認你的軟弱？那對我來講，『承認軟弱跟不足』，那就是天經地義的事情，你『本來』就是甚麼——你『本來』就不是完美的；那你為什麼你不能『接納自己不完美』？那我像這些東西，就是碰觸到比較『深』的、『靈性』的狀況。」  
(訪 150518)

謝教授覺得碰觸到「靈性」的這個部分，不僅包括一個人「真實的」去看待其自身的每一個階段的樣貌，也包括從教授口中聽來令一般沒有信仰的人覺得奇異玄妙的「上面來的力量」。

「上面來的力量，幫助你改變，這都是靈性的力量。對，然後，這個信仰裡面，你自己的『懼怕』，可以透過禱告、透過更多的閱讀聖經，你來調整自己的生活狀況，這些都是有些靈性的力量在幫助你，就是從上面來的力量。」(訪 150518)

過去在專業上，謝教授也沒有去找督導，或「尋求他人」相助的過程，「我是單打獨鬥慣了」謝教授直言，「所以其實也沒有這個過程；就是跟信仰連結很深。」於是，藉由跟信仰的深度連結——即透過閱讀聖經跟禱告、在內在跟上帝對話，讓謝智謀教授去不斷地去「碰觸自己的深層靈性」，跟懺悔、更新自己。於是，信仰帶給了謝教授統整自己「引導」很大的一個強烈力量，如同謝教授於訪談中所言：「信仰帶給『我的引導』的力量非常大、非常大；包括對『人』的面貌，也比較大。」

在謝教授所信仰的基督教信念裡，看待人的面貌，就是「每一個人都是尊貴的，每一個人都是有價值。」所以，這影響謝教授不只在帶領引導時，就連日常生活中遇到一般人很難以相處的學員、個案，他也能夠接納。

「我愛他，陪伴他。因為我信仰的上帝，就這樣愛我啊。」  
(訪 150518)

Schon (1983) 主張反思實踐者可以「對行動」，以及在「行動中」做出反思。這些關於「對行動」、以及「行動中」反思的概念，係建立在對理論與實踐知識了解的觀點之上，這和傳統上一直處於主導地位的教育論述有很大的不同。在傳統的工具理性觀點中，理論與實踐通常是分開的狀態，也一直是需要突破的部分。Schon 主張將外部研究所獲得的理論運用到專業實踐的脈絡(許健將譯，2008)。

可以說，「不斷的自我反思」使謝教授在大量累積新的專業知識與新的引導帶領經驗過的同時，得以從這些資訊與經驗中消化、淬鍊與統整自己的學習與意義的精華；而「信仰」則為謝教授在自我反思之時則指引了核心價值方向，使其沉澱反思整理自己過後的再次引導，能看見、碰觸人心靈深層議題，兩者相輔相成。因而大量知識與經驗的積累的紮根基礎與時刻自我反思的提煉，成為謝教授引導風格之影響原因，且與基督教核心信仰對謝教授之影響不可分割。

## 2. 終生學習，學無常師

本研究中發現，影響謝教授引導風格變化豐富的另一因素是謝教授持續保持不斷的終生學習，因而同樣一個活動，來到謝教授手中就會有許多的變化，也會帶出不同的反思議題。謝智謀教授於本研究訪談中表示，他進入體驗教育的生涯中，其實沒有一個是真正影響他的引導方式最深刻的老師或主要參考者，如他自己所言：「我會去『看』、去『觀察』，會去『聽』別人怎麼『做』。他們好的我會吸收、會學習，但是有沒有『變成我自己像他們』？也不太像；或是我『用』他們方式，也不太一樣。因為每一種都有一些技巧跟方式，但是對我來講，那些東西在我手中就會有很多的變化，所以應該是沒有。沒有人，大概

只有上帝，就這樣子。」對謝教授來說，能夠造成他現在深刻的個人引導風格，除了他所虔誠信仰的「上帝」，沒有其他主要的參考者。

「對啊，真的是沒有『人』，因為沒有人能帶你，因為大家期待你是『學者』、你是『先行者』，所以，就是我會去參加很多別人的訓練，但是說真的，『影響』我的也…不太多。是『有影響我』的人，或者是『上過他們的工作坊』的人，但他卻不是『影響我最深』的人，在『引導』這個領域裡面，他不是影響我最深的；他是對我『有影響』，對我帶課程的引導反思的方式是有影響，但是他不見得對我這個『人』，在帶體驗教育活動的時候，對『我』有影響。」（訪 150518）

綜上，「專業上終身精進，再從信念核心下整合出屬於自己的東西」可以說是謝教授精進其引導方式的寫照。持續不斷的經過參加工作坊之後，加之與人上課，回頭自行不斷閱讀與學習之後，來回加以反思觀察各家所長，再加之自行統整轉化後，成為謝教授屬於自己特色的引導方式。雖然謝教授認為，若要說影響他個人引導方是最深、最根本的原因，那就只有歸於上帝。但是我們仍可以說，因謝教授終身學習精進才能持續更新、累積的豐富引導經驗和專業知能，對於謝教授引導富有變化的風格提供了堅強豐厚的背景基礎的「資本」，故「終生學習」也是造成謝教授得以創出多變內容的引導方式原因之一。

### 三、小結

本研究在探討謝智謀教授的引導風格之中，發現到了體驗教育引導員所有的一切引導方式的原因，來自於「背後深層核心價值」，也牽涉到「引導員自己處世的哲學」而做出的選擇，這些都脫離不了引導員其原生的成長背景、人格特質、生命際遇議題、獨立思維與處事方式，因而要發展出一個適合自己以及對學員有助益的引導方式，的確需要下一番苦心，在累積紮根自己的實務與專

業知能經驗之時，也必需先通過「整理與面對自己的生命經驗與內在狀態」，做長時間的摸索與對話，自己才能夠找到。而且並非當「整理好了自己」與找到了自己的「核心價值」之時，就對自身的引導風格能有立竿見效的成果，而是在與實務經驗面臨挑戰中還能持續貫徹、結合核心信念自我反思對話、再調整行動、再面對貫徹、再反思…如此循環下去，這是引導員一輩子的功課，卻是能有一輩子影響深遠的導航力量。

在謝智謀教授摸索出自身奉行不悖的核心信念至逐漸形成其獨特的引導風格的過程當中，一定有順利與遇到瓶頸的時候，以謝智謀教授的歷程來說，過去原生成長歷程中沒被對待好的早年經驗生命樣貌，在謝教授接觸與受到宗教信仰的影響下，重燃對生命的盼望與能量。而踏上助人工作者這塊領域上，原生的過動特質與前衛、衝撞、反框架之人格在經驗、歷練、學習之下，隨著年歲漸長與面對自己內在經驗的梳理，隨著生命走得更加沉穩，使現在的謝智謀教授已能夠轉化過去的悲苦發展成為更深沉的、契合體驗教育信念的價值核心，迸發出對「人」本身、對「生命」本身熱烈深刻關愛的力量。過去砍人的街頭少年，掌心不再握起拳頭，而是去接住一雙雙無助的手；如今研究者眼前這位回頭浪子，看人的眼神透露的不是騰騰殺氣，而是對引導對象的溫和與慈憫。因為信仰、因為接納、因為寬恕、因為無條件的愛，身心全人擁有了被好好的對待，令謝智謀教授擁有能力之時，感恩自己的生命被上帝從裂縫中看見、拾起，也想傳承這樣的全然的愛，盡可能用他的專業去愛更多那些也需要被看見、被接住的人。而他選定的這份助人的專業，就是「能用生命影響生命」的體驗教育引導員，此為整體造成謝智謀教授之所以邂逅基督教信仰之「每個人都是有價值」的核心信念能產生深刻共鳴之原生生命脈絡原因，並且也是深深影響謝教授引導風格的形成背後之精髓。

從本研究訪談間及課堂上，教授呈現的引導風格與自身歷程的分享，也顯示謝教授歷經背後自身的努力：學習、與反思、應用、再經驗，累積出他現今

引導內容的價值核心與引導學員反思生命議題的範圍深廣度。而謝教授開始投入體驗教育之後，檢視自身從剛開始新手到至今資深的引導經驗其間變化的差別，隨著時常自我省思與累積的歷練，也逐漸做有調整的部分。就像謝教授訪談中所說的「以前有一些是『別人的東西』，現在越來越少別人的東西，大部份都是『自己的東西』。那，雖然活動是別人的，但是『切入點』、『想法』、『規則』可能都是自己的；『引導反思』都是自己的東西，所以這是一個『改變』。另外一個改變是『我生命更穩』——年紀越大、思考越多、生命更『穩』，所以我越敢碰觸別人不敢碰觸的『生命的樣貌』，那，所以我會『去碰觸』，我也不擔心。第三個我覺得，我敢碰到自己深層的自己，我就敢碰到深層的學員，那我習慣看到深層的自己，我就會『看得到』深層的學員的『樣貌』。」

Schon (1983) 認為，反思實踐者持續地在行動前、後與行動中反思，並透過螺旋式的評估、行動與再評估的過程中不斷學習。反思實踐者可透過在經驗中所習得的價值觀、知識、理論以及實踐，來詮釋並架構（評估）他們的經驗，接著，在行為期間或行為之後，他們會根據其經驗加以解釋與架構，並進行改變，當反思行動者投入此種重新架構過程時，會以新的觀點來檢視經驗。

專業上的終身精進，再從對基督教信念核心下整合出屬於自己的東西，對於謝教授引導富有變化的風格提供了堅強豐厚的背景基礎的「資本」，此為造成謝教授得以創出多變內容的引導方式之後天整體成形影響之原因。

綜上，謝教授的引導風格，來自於其背後奉行的一套「重視人的需求與生命如何被看待」、淵源自基督教信仰的「每個人都是有價值」之價值核心信念。故在信念衍伸的「活動只是工具，人才是主體」概念之下，謝教授的引導方式沒有固定形式準則，而是完全依照當下評估成員與團隊人性的需求以及客觀環境條件而做引導形式或規則的變化變通，以帶領學員進行體驗活動與反思，再加上譬喻的用法立基於學員的體驗而將活動中的學習跟生活中的經驗連結，也因此「謝教授的引導」呈現能夠機動地因人因地調整制宜，帶領學員所進行體

驗活動或對話的反思的引導經驗時，會符合團隊的需要，予人自然形成之流暢感的引導特色。

由於此引導風格呈現方式變化多端，且會伴隨當下團隊的變化做動態的評估，來決定後續的引導活動與反思方式的機動調整，因此，研究者將謝教授這種引導員遵奉自身的核心價值信仰為主軸，引導方式沒有固定形式準則，而是完全依照當下評估成員與團隊人性的需求以及客觀環境條件而做變化變通，以帶領學員進行體驗活動與反思，達到學員生命經驗價值觀產生變化學習的引導風格，稱之為「信仰核心變通型引導」。



## 第五章 結論與建議

本研究以個案體驗活動領導者謝智謀教授實施引導的方式與原因為焦點，以透過課堂參與觀察、深度訪談、問卷、影音資料檔案分析方式，針對謝智謀教授於103年於師大開設之「活動領導研究」課程前八周親自帶領學員的課堂引導經驗的引導方式與影響原因等相關議題，進行深入探討，經由訪談謝智謀教授本人與課堂觀察之兩位助教的受訪者的觀點，以及八位學員的問卷調查結果，對此，個案謝智謀教授於103年於師大開設之「活動領導研究」課程前八周親自帶領學員的課堂引導經驗的引導方式與影響原因的脈絡與歷程、具體實施作法與學員滿意程度的描述及討論。據以提出結論與建議。

### 第一節 結論

本節旨在根據課堂參與觀察、深度訪談、問卷、影音資料檔案分析研究，綜合量化與質化方式的分析結果，對謝教授引導模式及影響因素進行最後的歸納結論，並提出具體建議，以供參考。

#### 壹、個案引導經驗的方式

##### 一、以「八代引導法」所屬之引導模式分析分類

###### (一) 謝教授之引導方式混合多個世代的引導技巧

綜合歸納謝教授於 103 年活動領導課堂中親自示範的八週課程中，每一週每一次完整的 3 小時課堂上進行活動引導時，全程混合使用最少三個世代、最多六個世代（如第四周課程）的引導技巧。此結果顯出謝教授的體驗教育引導方式無法完全歸屬於八代引導法中的任何固定單一一代模式所能代表來解釋，而是同一個活動中可能混和多個世代的引導技巧。

## （二）謝教授八週引導經驗運用技巧集中於第三、五、七代

謝教授這八週的引導經驗主要運用到之八代引導法分類，集中在活動經驗結束之後，引導員事前不會有主題的設置，而是讓學員分享討論在活動當中學習到的知識的「第三代—分享反思的經驗」引導法；和活動前、中、後都可能引導進行反思，含第三代引導法運用時機在內的，將體驗活動與現實生活中類似的狀況互相比擬，讓學員對活動經驗和現實生活產生聯想的「第五代—隱喻」引導法，以及常與第五代搭配混和出現在各週課程裡的，運用暗示性或寬容性語言催化學員更加專注進入活動與覺察以激發潛能的「第七代—冒險情境加催眠」引導法。八代引導法中，此三代引導技巧為研究者綜合回饋問卷及課堂觀察分析整理出的謝教授引導時最常出現之世代引導方式。

## （三）結語：八代引導風格的各代標準皆難以代表謝教授的個人引導方式

謝教授這八週的引導經驗，既難以用八代引導風格裡任何單一代表做一以貫之的解釋，也難以從教授每週課堂裡所展現出的、每次皆混合一至多個不同世代引導風格間的引導技巧中，找出能解釋謝教授引導方式的邏輯性與明確的引導風格之標準，可見依據八代引導風格的標準意圖來表示或代表謝教授於八週課堂裡所展現的個人引導經驗有其限制與不足。而謝教授本人亦於研究訪談中表示，他個人的引導風格來自他自身的價值體系，而他的價值體系本身就並非奉別人的價值體系所分類出來的八代引導風格為圭臬而來。由此，可以解釋為何使用八代引導風格作為標準，雖可窺見謝教授在引導過程中展現的某些相同引導技巧，卻無法完善具體地描述謝教授呈現的引導風格全貌。因而若欲更貼近的呈現謝教授此八週的引導本貌，需要利用質性分

析來進行探討與描述，以深入了解其引導方式及引導的核心價值。

## 二、跳脫八代引導法的質性課堂觀察與研究訪談之分析結果

### (一) 謝教授的引導方式：信仰核心變通型引導

#### 1. 謝教授引導方式沒有固定形式

##### (1) 變通型引導經驗形式

以臺師大熱身活動活動領導課程的前八週教授親自示範之引導經驗為例，本研究發現謝教授每次於課程中，必歷經引導三大形式依序為：熱身活動、主題活動、全體大反思。由於謝教授會依照團隊當下的狀況而有所不同深度與分享長度，因而當進入到主題體驗活動之時，有可能配合反思穿插進行，且引發反思的對話在各歷程中隨時都可能發生。三大形式活動進行方式變化多端，無法以固定形式代表之。可看出謝教授的活動引導沒有一套特定的制式流程與形式框架。

##### (2) 活動規則的引導，依現場團隊需要評估而增減

本研究發現，謝教授會依據現場看到「團隊當下的狀況」，評估的團隊動力需求來更動或刪減活動規則，做法可能會在一開始講解活動規則時就已經把活動「增加規則」，也有可能活動進行到過程間，依照學員的團隊狀況來做加訂規則，以讓團隊的狀況「凸顯」出來，作為之後學員覺察與反思議題的材料。

##### (3) 大量運用譬喻與生活經驗的連結來進行反思的引導

本研究發現，謝教授會把活動中的學習，跟生活中的經驗連結，或者是一般的生活情境連結，主要透過問話以引導學生自主反思，而當學員如果是有在反思並拋出某些議題的時候，謝教授會立基於學員的體驗而衍生的譬喻用法將活動

中的學習跟生活中的經驗連結，適時地再做一個更清晰的架構。

## 2. 引導方式依據信仰核心價值信念而變化

本研究發現謝教授重要的核心價值信念主要有四類，整理如下述：

### (1) 每一個人都是有價值的

本研究發現，「每一個人是有價值的」是謝教授最核心的價值信念，此信念是以「人」為中心、對「人」「貼近看待」的價值觀。這樣的核心信念造成謝教授「在意人」、「在意每一個存在、獨特、個體的人」。而由此主軸核心信念出發，引申許多的分支信念價值就是謝教授的引導經驗脈絡裡注重「每個人都被看見了嗎？」、「每個聲音都被聽見了嗎？」、「眼前的人被正確同理了嗎？」，並重視民主、賦權、重視人我關係、共好、生命議題、獨立思考、人的改變、自我覺察等議題，以及看待引導經驗中的角度，會從「對眼前這群『人』的意義和教育價值」的角度出發，而非以「將引導完成」為考量目的。

### (2) 民主與賦權

本研究發現，在「每一個人是有價值的」的核心價值之下，謝教授的引導另一項特色就是非常重視「民主的共同協商決定」，以「讚默契」取代多數決：讓少數需要也能被「看見」，同時每個人的聲音都會那入引導活動與反思的考量條件裡。而活動進行的走向，也將依據這個團隊從「讚默契」所溝通抉擇出的方式進行，也因此謝教授的引導，無論是活動或者是反思的方式與內容，總是會隨著交由賦權予團隊的共同決定而形成出不同的變化樣貌與結果。

### (3) 人是核心、活動是工具

本研究發現，謝教授所引導帶領的體驗教育引導經驗，活動與反思的內容、規則、形式、所需要的操作工具等，都會隨著謝智謀教授評估現場的團隊需要與環境的限制而隨時做變通，在活動進行當中看見個人與團隊的議題又會隨時

加以加進新規則的架構、或者加進新的凸顯議題的體驗活動，故引導活動的進行方式隨著謝教授對「焦點是在學員身上」的不變的核心理念而千變萬化，活動與反思的進行形式只是使人改變的工具與手段。

#### **(4) 體驗教育一定要有身體的投入參與**

本研究觀察中發現，謝教授堅持帶領引導要符合「體驗教育專業的本質」，也就是「體驗教育要有很多身體的投入」。謝教授於課堂中指出因為體驗教育領域認為身體會促進腦神經、促進情緒的學習，強化人肢體的記憶，以及強化人腦神經的記憶。故而引導活動與反思的方式，若要採用靜態的學術理論元素，謝教授堅守這個對自身專業信念—依據「體驗教育應有身體投入」的核心價值而對理論做活動設計上的變化。

#### **(三) 結語：**

本研究觀察課堂中發現，謝教授的引導經驗裡熱身活動、主題活動、全體大反思此三大形式活動進行方式變化多端，無法以固定形式代表之，可看出謝教授的活動引導沒有一套特定的制式流程與形式框架，而會沒有此特定的引導形式出自於謝教授背後的一套「活動只是工具，人才是主體」之「重視人的需求與生命如何被看待」的價值核心信念。在這「重視人的需要本身」的主體信念之下，對引導員而言引導活動或引導反思所進行的形式只不過是引導員隨時可調整運用的助人工具，因而在課程中所展現的引導經驗方式就會依照其根據觀察團隊當下的狀況以及周遭環境的條件與限制，判斷團體成員的需求而去揀選其評估當下最適合學員的引導方式進行體驗或反思。

由於此引導風格呈現方式變化多端，且會伴隨當下團隊的變化做動態的評估，來決定後續的引導活動與反思方式的機動調整，因此，研究者將謝教授這種引導員遵奉自身的核心價值信仰為主軸，引導方式沒有固定形式準則，而是完全依照當下評估成員與團隊人性的需求以及客觀環境條件而做變化變通，以

帶領學員進行體驗活動與反思，達到學員生命經驗價值觀產生變化學習的引導風格，稱之為「信仰核心變通型引導」。

## 貳、影響謝教授引導經驗的原因

### 一、基督教信仰的信念

本研究發現，因為謝智謀教授的早期生命經驗在信仰裡面受到接納與改變，使謝教授找到生命與信念的重心，發展出因奉行基督教信仰「每個人都是有價值」的核心信念，讓自己去注重在「人」的身上，活動與反思則隨著因現場「人的需要」而隨時變通的個人獨特風格的引導方式，故基督教信仰的信念與謝智謀教授的引導經驗不可分割。若把信仰與謝智謀教授的引導抽離，那麼謝智謀教授的引導就沒有了核心、沒有了「靈魂」，就沒有謝智謀的引導價值主體，那麼謝智謀教授這位「能用生命影響生命」體驗教育引導員，也就不存在。

### 二、個人生命經驗經過「整理」

本研究發現，謝教授相當重視「引導員的個人生命經驗有沒有經過整理」，茲將研究中所發現之重點整理如下：

#### （一）謝教授重視「整理個人生命經驗」的原因——「知道自己是誰」

謝教授認為「要成為一位好的引導員，必須要先把自己的生命梳理好」。而所謂的「整理自己」跟「對待自己」，並非是指自己的儀容外表，而是更深一層的內涵——是否「真正認識自己」的「內外在全人狀態」，以及是否清楚自己的軟弱、能力限制與定位。

在謝教授看來，體驗教育引導員所有的一切引導方式的原因，來自於「背後深層核心價值」，也牽涉到「引導員自己處世的哲學」，而這些都必需先通過「整理與面對自己的生命經驗與內在狀態」，自己才能夠找到。

## **(二) 謝教授整理自己生命經驗的方式—結合專業與信仰**

由於自身早年的生命經驗因對基督教的信仰而翻轉，使謝教授發展出自己一套結合「反思」與「信仰」的獨特梳理自我方式，如同謝教授訪談中所言：「用反思、自我反思。我常常自我對話、自我反思、思考、覺察，然後不對—改變、悔改、禱告、認罪、悔改；就不斷的在『自我更新』的歷程裡面。」透過與結合自身的專業與信仰，謝教授平常在碰觸別人內心的同時，自己也用自己獨特的方式經常去面對、碰觸、審視自己的內心、看他可能任何一個最艱困的過去或回憶，或是平日所遇到的各種境遇議題，然後再重新去看待、處理他的情緒，進而整理出更新的自己，這就是謝教授「整理」他自己的方式。

## **(三) 整理個人生命經驗對謝教授引導的影響—生命更穩、引導更深**

謝教授認為自己從新手到資深引導員，很重要的其中一個改變就是「自己生命更穩」，穩到「知道自己能接得住球」—也就是「當對方有不可預期的反應」，他都可以「接受」對方的反應。謝教授表示，也因為自己時常去看、去觸碰到自己深層的內在部分，也使他更願意去觸碰、也越能去看見深層的學員的樣貌，並且不會為此感到擔心。由此可發現「個人生命經過梳理，使自身生命夠穩、清楚自己議題」為影響謝教授敢於碰觸、處理成員與團隊議題之引導風格的重要原因。

## **(四) 「先整理好個人生命經驗」為謝教授對後進引導員的建議**

「自己的生命是否整理過」與帶引導的相關在於：「有整理過的生命」，跟「沒整理過的生命」的差別，會直接影響引導員生命的穩定度，最後終至會影響引導員個人對自我的認知、個人背後引導的動力、心理強度與是否面臨助人工作的耗竭危機。故一個好的引導員，一生的功課與一切引導的來源就是要「先認識自己、先梳理好自己、好好對待自己，跟好好『謙卑的』在這個專業領域上去學習」，這同時也是謝智謀教授最想給欲從事體驗教育引導員的後進者們建

議與期待。

### 三、個人特質

#### (一)「反權威」、「反框架」的特質

謝智謀教授自身個人獨特的「反權威」、「反框架」之不受形式拘束的「無結構」人格特質，形成謝智謀教授「端看現場學員的需要而決定活動」的「到場再說」之引導風格。此人格特質也影響著謝教授活動與反思引導形式、規則隨學員進行活動的當下狀況而隨機變通之特色。同時，本研究也發現謝教授的引導會不斷解構創新，並有為凸顯議題而臨時起意追加新活動的情況，反映出謝教授不受限制而樂於嘗試新的變化之人格特質。同時，謝教授也致力於課程引導中傳達學員去反思權威議題，傳承獨立思考與跳脫框架的價值，這都與謝教授其「反權威」、「反框架」的人格特質環環相扣。

#### (二) 過動的特質

本研究發現過動的特質對謝教授的引導影響有三：一、謝教授本身過動的特質會讓他在整個感官刺激的搜尋跟接觸裡面保持敏銳，令其引導時能網羅與應變周圍隨時換化的訊息，並藉由觀察到的狀態去提問，得以從現場樣貌中去挖掘出團隊可能議題的線索，而引導出符合眾學員需要的反思與討論。二、由於對基督教的核心信仰的影響，加上身體健康因心臟病而下滑，令其放慢對於肢體的動能，導致謝教授在引導之時能夠將原生的過動特質沉著下來，而能夠具耐心等候人的特性。三、由於過動特質對於喜歡的事物仍會保有專注的傾向，因而謝教授本身「對於接觸人」的「喜歡」，使其在活動引導過程中，也能夠非常專注投入於引導過程中發生的事情，以及完全地專注於每一個他在引導反思的對象身上，投入在傾聽與好奇對方生命的故事裏。

### (三) 由衷喜歡「接觸人」的人格特質

「對於接觸人」的「喜歡」，使的謝教授在活動引導過程中藉由對宗教信仰沉穩下原生的過動特質，而能夠耐心等待、及專注投入於引導過程中發生的事情之外，並影響其在引導之時所呈現的與學員各種反應的具體對應互動上，充滿了許多人性關懷的風格。本研究對於本項特質對謝教授引導影響之發現，可分為二：一、造成謝教授衷心接納人的「喜怒哀樂」，並予以尊重與等待的引導風格；二、造成謝教授注重用語是否貼近學員背景脈絡，對話中導入專業知識支持以引導對象反思之風格。由於「喜歡接觸人」的特質所造成的上述這兩種影響，都使謝教授更能夠以「較同理、較貼近學員當下狀態」之彈性樣貌來影響所引導的來自不同脈絡背景、不同個性特質、不同情緒階段對象的生命。

### 四、經驗的大量累積與終生學習

謝教授的引導經驗豐富，同時也保持自己在體驗教育領域的精進，理論與實務透過結合信仰的反思來觀察各家所長，並加之自行統整、價值轉化後成為自己的引導方式。本研究於課堂中觀察謝教授的引導，除了看到謝教授透過活動與分享反思貫徹「以人為核心、焦點在學員身上」的價值理念外，也能夠看到其依據學員和團隊當下的狀態，就直接下合適的目標議題的體驗活動，或是當下適合的引導討論，這反映出謝教授實戰經驗的大量累積與終生學習的影響。而謝教授本身於訪談中直言「多帶吧！多帶多閱讀，多看看別人寫的東西。」就是對於「如何讓自己引導精益求精、深入再深入的方式」之回答。

## 第二節 建議

本研究根據文獻探討、研究結果分析與討論，研究者針對體驗教育引導員與未來的研究方向，提出以下建議，以供參考。

### 壹、對體驗教育引導員之建議

#### 一、梳理自己的生命經驗，這是一輩子的功課

本研究發現「以生命影響生命」之體驗教育引導員的引導經驗與引導員是否「面對、整理自己的生命議題」並且「處理好自己的議題」息息相關，而「先整理好個人生命經驗」同時也是本研究的個案謝智謀教授所視為「引導員一生學不完的重要功課」。因此，研究者建議體驗教育引導員在引導別人的生命而進入體驗教育前，應先深刻真實地面對自身議題、釐清自己對於「面對人與生命」的核心信念與價值—無論是透過信仰的力量做自我覺察、自我對話與反思，還是尋求心理背景的專業人士協助自己面對與認知、了解、清楚自己的各項特質或議題中所覺得重要的、無可取代的核心價值。嘗試去處理自己生命中的未竟事物，理清了自己，才能持續擴展自己生命視野與堅定信念。知道自己的能力與限制，才能夠日益沉穩地引導學員、恰當地在能力範圍內協助學員透過體驗活動與反思面對自己或團隊的議題。

同時，建議引導員在梳理自己的過程需藉由自身核心信念的內涵與專業上對體驗教育的了解做連結與貫徹，進而使體驗教育引導員對「影響人」的自身職責有更深切的體悟，並檢視自己工作上需調整與改善之處，經由持續的循環，更能明確的認知體驗教育的理念與目標差距，確立活動與反思背後的教育目的，以貼近學員所呈現樣貌背後的需要，最終展現體驗教育引導之成效，才能引導學員至生命深層的學習與改變。

## 二、自我精進、終生學習

本研究發現影響謝教授的引導經驗原因之一為來自不斷的自我進修與實務的高度結合。因而引導員保持專業領域的精進並多方涉獵、增加生命的體驗、結合實務與理論，多參加工作坊、多帶引導、多閱讀、累積自身的大量專業經驗與知能的基本功，會是逐漸形塑自身引導的資本。謝教授本身於訪談中就直言「多帶多閱讀，多看看別人寫的東西。」就是讓自己引導精益求精、深入再深入的方式。

當持續處在不斷地引導、對話引導訓練、反思、帶課程、帶個案、再引導的一直交替來回、大量運轉的階段之時，搭配閱讀體驗教育相關的理論專書與進修，再跟自己實務對照、比較，再去帶，在這樣不斷的對照的過程當中，讓「知識整合」、「專業知識整合」跟「實務工作」三者不斷地高度進行流動的過程，對提升自己形成引導時的判斷有奠基的助益。

## 三、加強對自身工作的反思實踐能力，提升自我效能

本研究發現「不斷的自我反思」使謝教授在大量累積新的專業知識與新的引導帶領經驗過的同時，得以從這些資訊與經驗中消化、淬鍊與統整自己的學習與意義的精華，這又回歸到引導員本身進行自我反思的重要，因會牽涉到引導原引導時所看見的學員問題點、決定切入的議題點，以及該如何處理學員問題的方式之「價值」判斷。

而「信念」則為謝教授在自我反思之時則指引了核心價值方向，使其沉澱反思整理自己過後的再次引導，能看見、碰觸人心靈深層議題，兩者相輔相成，從而影響形塑出謝教授的個人引導風格。而研究者以為，一般沒有宗教信仰的引導員雖無來自宗教信仰的核心價值作為信念的來源，卻也可以從整理自己與引導助人的過程中找尋自己助人的核心價值信念，並練習與自我反思之時進行

結合。

領導者必須要落實的重要條件為「以身作則」，而體驗教育引導員是體驗教育學習成效重要的催化者，所示範的言行都將影響學員的價值觀念以及對體驗教育專業度的觀感，因此無論面臨何種的引導對象類型還是引導活動場合，引導員必須以積極的工作態度與良心去面對職務、工作，特別是帶領兒童青少年學員的引導員，更要具備專業知能與專業道德，清楚地認知自身的職責，時時反思自己的引導做法是否與符合引導核心價值及對學員的教育有所助益之成效，以進行修正、調整與改善，並實踐於下一次的工作中，才能提升自我在體驗教育現場引導工作上之效能。

#### **四、檢視自己是否真的喜歡與「人」相處。**

由於體驗教育引導員是助人工作者，會有大量的時間與「人」的各種狀態接觸，要「怎麼樣」讓自己去注重在「人」身上，就是引導員很重要的課題。

本研究發現，謝教授「喜歡接觸人」的特質，使其能在活動引導過程中藉由對宗教信仰沉穩下原生的過動衝動特質，而能夠耐心等候人之外，也能夠非常專注投入於引導過程中發生的事情，並影響其在引導之時所呈現的許多與學員各種反應的具體對應互動上，充滿了許多人性關懷的風格，因此這也是影響謝教授引導重要的人格特質。而謝教授本身也表示「『享受』人的悲歡喜樂，只要是『人』出來的東西，『都』喜歡。」是使身為引導員的他走在這專業領域「不斷引導的過程中」20幾年，使自己在助人工作上不會走向「耗竭」，而是充滿更多豐富的能量根本原因。

因而本研究建議引導員應檢視自己「喜歡與人相處的程度」，是否能承受、接納「人所發出的喜怒哀樂、悲歡離合」；是否自己「享受聆聽人的故事」；是否重視「人本身如何被看待、被對待的價值」，否則容易陷入「忽略了人的需要而只是在順利完成活動上面」的陷阱，從本研究中發現，這是剛開始在接觸體

驗教育的引導活動中，最容易令引導員忽略的東西。

活動是用來改變人的工具，而不是把人當作完成活動的工具，若忽略掉學員與團隊中「人的樣貌是甚麼」，而一直關注在完成任務目標上面，如同謝教授所言「只要流於『工具在影響人』的時候，我們『人』的這一個價值性，『人』的這一件事情就不會『被看待』了」。「喜歡與人相處」的特質，會引領引導員在與人的共事上，往練習、習慣去把關注的焦點放在「所面對的『人』的身上—無論該人的樣貌是哪一種狀態」之方向走，這是「以生命影響生命的引導員」能夠引導出貼近人的教育經驗很重要的特質。

## 貳、未來進一步研究之建議

### 一、在研究內容方面

由於在體驗教育領域，缺乏以「引導經驗」為研究主題的深入的質性研究，且相關體驗教育研究多以施行體驗教育為該機構或學校帶來的學習成效研究為主，卻極少探討身為體驗教育現場當中催化學員學習深度的關鍵角色—體驗教育引導員現場如何運用其引導方式達成體驗團隊的學習與改變；而相關研究方式採用問卷調查的量化研究為多，能夠深入作觀察的質性研究較少，故對於體驗教育引導員施行引導時的情意與態度，無法有更詳盡的了解。因此，有關體驗教育引導經驗之主題探討的方向，期待未來研究者可以將引導員的「活動引導經驗」或「反思引導經驗」的「行為與原因」作為個別深入探討的目標，並運用質性研究來作為研究方式。

### 二、在研究對象方面

本研究選取樣本僅限於一位體驗教育引導員，研究觀察時間為一學期，並僅探討當中該引導員所親身示範的八週課程，而研究的項目只限於體驗教育中最低冒險性質的「平面遊戲」的引導，且個案引導員於所研究範圍之帶領的學

員對象是依其主動意願修該課的、大部分是國立大學的研究生，自然較有配合引導員引導的高意願與高動機。因此，未來研究不僅可擴大樣本選取範圍至不只引導低冒險性質的體驗活動外，包含帶領學員進行中、高冒險性質的體驗教育引導員，觀察不同冒險程度項目、以及帶領之學員不同於國立大學研究生性質的對象（如受家暴、性侵害、中輟生、菸毒癮勒戒或是企業界、社工、心理師等不同於此次研究的學員平均年齡，或不同此次研究的引導員所帶學員之教育界領域組成之對象所組成之學員）之引導員所運用引導經驗之情況；亦可納入體驗教育領域中帶領各類型體驗教育之引導員對引導經驗行為的自我覺知、團隊經營方式，使研究對象更周延，以獲得更多面向的看法。另外，可加長觀察時間，或密集程度，從體驗教育引導員開始接觸學員起，至完整課程結束、學員賦歸所運用引導經驗之方式，對於引導員完整帶領一個團隊的建立到結束的引導經驗，以及眾學員從團體變成團隊的始末言行與態度的改變作為觀察，使研究更客觀，研究內容更豐富。最後，國外有國外的社會價值文化，跳脫國外學者歸納的引導風格為標竿，投入研究以發現台灣本土社會價值文化脈絡下體驗教育引導員的引導風格現況，也是一個對台灣本土體驗教育發展很好的致力紮根方向。

### **三、在研究方法方面**

本研究方法採用在個案研究中，僅選擇一位在國立大學任教授職的體驗教育引導員作為研究個案，觀察研究時間僅有近半年，可能無法深入在民間引導員職場運作的整體生態現象。因此，未來研究體驗教育引導員引導經驗之方式與原因的問題，可兼採人種誌的訪問法、觀察法，或針對一個體驗教育培訓機構，如外展教育基金會進行長時間深入之研究，以獲得更多、更深入質量並重的資料。

## 參考文獻

### 一、中文部分

王全興(2006)。體驗學習的理念及其在教育情境的應用。《台灣教育》，640，32-36。

任景昱、吳佩玲、莊越翔、黃同慶、陳建成、陳勇祥(譯)(2013)。《反思之峰：精進體驗教育反思技巧指南》(原作者：Steven Simpson, Dan Miller & Buzz Bocher)。臺北市：幼獅。(原著出版年：2006)

何依蓮(2013)。《國中導師實施道德領導之個案研究》。(碩士論文，國立東華大學)。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。(系統編號101NDHU5576021)

吳木崑(2009)。杜威經驗哲學對課程與教學之啟示。《臺北市立教育大學學報》，40(1)，35-54。

吳兆田(2012)。《引導反思的第一本書》。臺北市：五南。

李郁文(2008)。《團體動力學：群體動力的理論、實務與研究(修訂四版)》。臺北市：桂冠。

李義男(2003)。《探索教育與諮商治療》。臺北市：水牛圖書。

林秀珍(1999)。《杜威經驗概念之教育涵義》。(博士論文，國立臺灣師範大學)。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。(系統編號087NTNU0331026)

林秀珍(2006)。杜威之《經驗與教育》導讀。《中等教育》，57(2)，138-150。

周海濤、李永賢、張蘅(譯)(2009)。《個案研究：設計與方法》(原作者：Robert

- K.Yin)。臺北市：五南。(原著出版年：2003)
- 洪煌佳(2001)。突破休閒活動之休閒效益研究。(碩士論文，國立臺灣師範大學)。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。(系統編號 090NTNU0571002)
- 紀岳錡(2012)。從教師觀點探討反思教育帶領歷程之研究—以靜宜大學大一服務學習課程為例。(碩士論文，靜宜大學)。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。(系統編號 100PU000576004)
- 張春興(1996)。教育心理學：三化取向的理論與實踐。臺北市：東華。
- 張德忻、江真、徐國峰(譯)(2009)。引導技巧的9堂課：學員導向的學習與改變。(原作者：Simon Priest, Michael Gass & Lee Gillis)。桃園縣：臺灣外展教育基金會出版。(原著出版年：2000)
- 許健將(譯)(2008)。反思教學導論(原作者：Kenneth M. Zeichner & Daniel P. Liston)。臺北市：心理。(原著出版年：1996)
- 郭托有、廖淑惠、施慧怡(2009)。體驗教育理論與實務。臺北市：華都文化。
- 陳嘉陽(2010)。教育概論(上冊)。臺中市：教甄策研中心。
- 游恆山、邊光昶(譯)(2001)。心理治療與諮商理論：觀念與個案。(原著：Richard S. Sharf。臺北市：五南。(原著出版年：2000)
- 鈕文英(2014)。質性研究方法與論文寫作(修訂版)。臺北市：雙葉書廊。
- 黃瑞琴(1997)。質的教育研究方法。臺北市：心理。
- 黃寶園(2006)。心理與教育研究法。臺北市：華立。

- 楊慶欣(2004)。探索教育活動引導者技能與特質之研究。(碩士論文，國立臺灣師範大學)。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。(系統編號093NTNU1732001)
- 溫景財(2012)。體驗教育工作者的三個觀察。**體驗教育學報**，6，200-206。
- 廖炳煌(2008)。探索教育課程目標與內容之研究。(碩士論文，國立臺灣師範大學)。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。(系統編號096NTNU5051019)
- 蔡居澤(2004)。國民中學綜合活動學習領域活動課程設計：以探索教育活動為例。**公民訓育學報**，16，37-55。
- 蔡居澤、廖炳煌(2007)。探索教育引導技巧培訓手冊。桃園縣：中華探索教育發展研究。
- 鄭秀琴(2012)。體驗教育在學校的實施與應用。**體驗教育學報**，6，179-189。
- 謝智謀、王怡婷(譯)(2003)。體驗教育—帶領反思指導手冊。(原作者：Clifford E. Knapp)。臺北市：幼獅。
- 謝智謀、王貞懿、莊欣瑋(2010)。體驗教育：從150個遊戲中學習。桃園縣：臺灣亞洲體驗教育學會。

## 二、英文部分

- Bacon, S. B. (1983). *The conscious use of metaphor in Outward Bound*. Denver, CO:Colorado Outward Bound School
- Bacon, S. B. (1987). *The evolution of the Outward Bound process*. Connecticut, CT: Outward Bound.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods (5th ed.)*. Massachusetts, MA: Allyn & Bacon.
- Cheek, Julianne (2005). The Practice and Politics of Funded Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds), *Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.) (pp. 387-410). California, CA: Sage.
- Estes, C. A. (2004). Promoting student-centered learning in experiential education. *Journal of Experiential Education* , 27(2), 141-160.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. California, CA: Sage.
- French, J. R., Raven, B., & Cartwright, D. (1959). The bases of social power. *Classics of organization theory*, 311-320.
- Hammel, H. (1986). How to design a debriefing session. *Journal of Experiential Learning*, 9(3), 20-25.
- Itin, C. (1998). The Seventh Generation in Adventure Therapy.
- James, T. (1980). Can the mountains speak for themselves. Retrieved from

<http://www.wilderdom.com/facilitation/Mountains.html>.

- Joplin, L. (1981). On defining experiential education. *Journal of Experiential Education* , 4(1), 17-20.
- Johnson, D.W. & Johnson, F.(1991) *Joining Together-Group Theory and Group Skills* (4th ed.). New Jersey, NJ: Prentice-Hall.
- Kolb, A. D. (1984). *Experiential learning*. New Jersey, NJ: Prentice Hall.
- Kavle, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). California, CA: Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California, CA: Sage.
- Luckner, J. L., & Nadler, R. S. (1997). *Processing the experience: Strategies to enhance and generalize learning* (2nd ed). Dubuque: Kendall/Hunt, p. 8.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education* (2nd ed.). California, CA: Jossey-Bass.
- Neuman, W. L. (2006). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (6th ed.). Massachusetts, MA: Allyn & Bacon.
- Prouty, D., Panicucci, J., & Collinson, R. (2007). *Adventure education: theory and applications*. Illinois, IL: Human Kinetics.
- Raven, B. & Kruglanski, A.(1970). Conflict and power. In P.Swingle (Ed.), *The structure of conflict* (pp. 69-109 ). New York, NA: Academic Press.

Sayre, S. (2001). *Qualitative methods for marketplace research*. California, CA: Sage.

Priest & Gass. ( 2005). *Effective leadership in adventure programming*. Illinois, IL:Human Kinetics.

Simpson, S., Miller, D., & Bocher, B. (2006). *The processing pinnacle: An educator's guide to better processing*. Oklahoma, OK : Wood N Barnes.

Sugerman, D. A., Doherty, K. L., Garvey, D. E., & Gass, M. A. (2000). *Reflective Learning: Theory and Practice*. Iowa, IA: Kendall.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*(3rd ed.). California, CA: Sage.



## 附錄

### 附錄一：研究同意書

#### 研究同意書

親愛的謝智謀老師，您好：

我是臺灣師範大學公民教育與活動領導所的研究生孔慶珩。

在體驗教育中，活動引導員是整個體驗學習活動的靈魂人物，身繫活動學習與反思效果成敗之重責大任。今擬以「一位體驗教育活動領導者引導經驗之個案研究—以臺師大謝智謀教授為例」為我的研究論文主題，研究老師您於公領所開設的「活動領導研究」課程。希望能藉由整學期的課堂參與觀察的方式，深入了解老師於課堂上如何在體驗活動進行前後帶領學生進行引導反思經驗。我將會將觀察研究所得之資料，進行分析、整理、歸納之後，提出總結與反思。研究您親身示範影響團體的引導反思經驗，做為現場與未來欲從事推廣與施行經驗教育引導反思經驗的第一線引導員之參考，是本研究的目的。

研究者去年（2013年）修習老師所開設之「活動領導研究」課程，深感老師您在此課堂上對於培訓體驗教育引導員之用心與引領反思經驗處理之獨到及細膩，希望能夠以質性研究的方式深入探討老師的引導經驗處理，因此真誠能徵求老師您的允許，同意我研究您將於2014年所開設之「活動領導研究」課程裡您所帶領學生的引領反思經驗。本研究計畫主要以田野觀察的方式參與課堂，以研究者觀察日誌並輔以訪談及學生問卷來佐證資料。

若您允許，我將會於第一堂課上先徵求所有修課同學的同意才進行課堂錄音錄影。訪談時，也會先徵求您的同意再進行錄音。課堂及訪談錄影音內容將會轉為逐字稿書面資料並附上檢核請託書，經由您的過目、確認，並於檢核請託書上簽名之後再做使用。

研究進行中若造成老師的不便或是不適，您可以隨時提出拒絕參與研究或隨時不再提供資料，一切將尊重老師的意願。所有研究資料將會加以保密，除非經當事人同意，論文呈現之內容皆會將修課同學及與會訪談人員以編碼匿名的方式處理，確保私人資料絕不公開亦絕不外洩，請您放心。

關於引導員在引導反思經驗時，最需具備那些技能和特質，才能將體驗教育效果與精神發揮到極致，國內少有研究者投入質性的個案深入研究。研究您課堂引導反思經驗的整理與傳承，將會是從事推廣體驗教育者非常寶貴的資料。本研究若有任何不甚完善之處，懇請老師不吝給予指教與建議，感謝您！

教授同意簽名：\_\_\_\_\_

敬祝

喜樂平安

國立台灣師範大學公領所

研究生：孔慶珩

西元 年 月 日

## 附錄

### 附錄二：研究參與者同意書

## 研究參與者同意書

您好！我是臺灣師範大學公民教育與活動領導所的研究生孔慶珩。今擬以「一位體驗教育活動領導者引導經驗之個案研究—以臺師大謝智謀教授為例」為我的研究論文主題，研究謝智謀老師於公領所開設的「活動領導研究」課程。希望能藉由整學期的課堂參與觀察的方式，以質性的研究方法深入了解老師於課堂上如何在體驗活動進行前後帶領學生進行引導反思經驗是我的研究目的。

研究過程中為蒐集資料，研究者可能將會針對這學期的「活動領導研究」課程進行錄音、錄影、攝影做為研究內容分析之用，但會徵求現場所有修課同學您們的同意才會進行這些影音紀錄。所有研究所涉及的私人隱私資料將會加以保密，除非經由您同意，論文呈現之內容皆會將您及其他與參與研究的修課人員以編碼匿名的方式處理。所有資料僅供研究論文內容分析之用，在這份研究論文結果發表時，您的身份絕不會被辨認出來，請您放心。

由於這項調查研究是自願參與的，所以研究進行中若造成您的不便或是不適，您可以隨時提出中止參與研究，一切將尊重您的意願。而且不會損失您任何權益。因此，拒絕參與或中止研究，並不會影響您繼續修課的權益。感謝您參與本研究的相關調查！

同意參與研究者簽名：\_\_\_\_\_

敬祝

喜樂平安

國立台灣師範大學公領所  
研究生：孔慶珩  
西元 年 月 日

## 附錄

### 附錄三：個案訪談大綱

#### 訪談大綱 - 150518

1. 請談談，當初是甚麼樣的動機，讓您決定投入體驗教育特別是引導這塊領域？
2. 在您進入體驗教育中，影響您引導方式最深的啟蒙老師？為什麼？
3. 請談談您覺得自身從剛開始當新手引導員到至今引導反思經驗的變化為何？或做了那些調整？  
如：(1). 引導反思的進行方式？  
(2). 如何決定引導反思與平面遊戲活動的時間分配比例？  
(3). 在引導時對團體的座位隊形安排策略有何不同？  
(4). 在引導反思時對團體的發言方式安排策略有何不同？  
(5). 在引導時對團體的引導問話介入策略有何不同？  
(6). 在探索活動與引導反思的活動切換安排策略有何不同？  
(7).. 在面臨學員挑釁言語時的反應策略有何不同？
4. 是甚麼樣的元素影響了您的引導方式？
5. 老師認為現今自身帶領活動與反思最主要運用到引導技巧主要有那些呢？為何有這樣的選擇傾向？
6. 您覺得身為體驗教育引導員所展現出最不可動搖的核心理念或思維為何？是甚麼樣的動力持續讓您覺得或堅守它們為核心是重要的？
7. 您覺得引導員的角色像甚麼？有些體驗教育的書籍會表示，「引導員在不同的領域就會出現不同的名稱，但是要達到的意義都是一樣的，就是引導學員透過活動中的體驗進行反思，如引導員、引導師、講師、教練、老師（郭託有，p. 70）」，您的看法如何？或是它們有甚麼不同？
8. 您最想給欲從事體驗教育引導員的後進者們建議為何？或者是，對體驗教育引導員還有甚麼樣的期待？

## 附錄

### 附錄四：助教訪談大綱

#### 訪談大綱(助教) - 150608

1. 跟老師學習多久了?說說你心目中的「小謀老師」。

(1) 你為什麼想跟著謝教授學習?甚至上過的課也要跟著觀課呢?

2. 老師都如何引導學員進入活動跟反思?

(1) . 謝教授影響各位最深的引導方式是甚麼?

(2) 除此之外,你覺得謝教授的引導方式是甚麼?

3. 八代引導法當中,您所觀察的謝教授常用的引導方式為何?

4. 你覺得是甚麼影響了老師?或者說影響老師的帶領方式是甚麼?

5. 您所觀察到的謝老師所扮演的引導員的角色像甚麼?為什麼?

6. 在跟在謝教授老師的助理身邊學習,要如何洞見小謀老師的引導行為背後所關注到的思維,知其然也知其所以然?

## 附錄

### 附錄五：觀察紀錄表之一

#### 觀察紀錄表(引導分析類型定義表)

此表為研究者改編 Flanders 之引導互動分析類別定義表

互動者	互動分析類型	互動分析類別	互動分析類別定義
引導員口語	反應	1. 接納感受	以一種不具威脅的方式，接納及澄清學員正向或負向的態度或感受。這一類也包括預測或回想學生的情感。
		2. 稱讚或鼓勵	稱讚或鼓勵學員的動作、行為或語言；如點頭，或說「嗯」、「繼續下去」等。這一類也包括說一些能夠紓緩緊張但不傷人的笑話。
		3. 接受或採用學員的想法	澄清、擴大或發展學員所提出的意見或想法。這一類包括引導員延伸學員的意見或想法，但是當引導員呈現較多自己的意見或想法時，則屬於第五類。
		4. 問問題	以引導員的意見或想法為基礎，詢問學員有關內容或步驟的問題，並期待學員回答。
自發		5. 演講	引導員就內容或步驟提供事實或見解；表達引導員自己的觀念，提出引導員自己的解釋，或者引述某位權威者（而非學員）的看法。
		6. 指示	指示、指令或命令，或指導學員如何做；此類行為具有期望學員服從指令的功能。
		7. 譬喻	引導員將體驗活動與現實生活中類似的狀況互相比擬，讓學員對活動經驗和現實生活產生聯想，產生二者之間共通點連結的技巧。比如，引導員用「婚姻」這個詞來描述「獨木舟」活動，將協力划槳的技巧連結到和與伴侶的共同生活 (Priest & Gass, 2005)。
		8. 矛盾式誘發 (Paradox)	引導員事先預設學員在參與活動時可能的出現結果，或主觀的告知學員他在活動中可能的表現，進而促使學員對於活動產生某種立場（或想要去證明甚麼），以增加學員參與活動動力的用語 (郭託有, 2010)。 例如：引導員說「我想你應該會怕出糗所以等

## 附錄

			一下不敢跳。」而激起學員想要高空挑戰的立場。
		9 暗示性語言	引導技巧在規則講解(briefing)、活動操作(doing)以及分享(debriefing)的程序中，都是不斷地以暗示性的語言來做隱喻，激發學員的優勢與潛能。包含做行動的建議；有關發生在當下的「是」，或「可能」事件的陳述；或陳述有關記憶或幻想的評論。 如：「你可能會注意到你的呼吸，因為它從鼻子的吸入和吐出，你可以深呼吸。」、「你還記得你小時候甚麼都感到新奇的時光」。
學員口語	反應	10. 學員說話—反應：	學員被動為了回應引導員所講的話。引導員指定學員答問，或是引發學員說話，或是建構對話情境。學員自由表達自己的想法是受到限制的。
	自發	11. 學員說話—主動：	學員主動開啟對話。表達自己的想法；引起新的話題；學員能自由地闡述自己的見解和思維，像是提出具思考性的問題、或對活動超越既有的框架的心得。
二者	靜止	12. 沉默、疑惑或混亂	暫時停頓、短時間的沉默、引導員或/和學員出現的疑惑或混亂的狀況，以致於觀察者無法瞭解師生之間的溝通。

改編資料來源：Analyzing teaching behavior(p.34), by N. A. Flanders, 1970, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

## 附錄

### 附錄六：觀察紀錄表之二檔案分析表

#### 《檔案資料分析表》

<p>1. 檔案資料的編號：</p> <p>2. 檔案資料的名稱：</p> <p>3. 檔案資料的類型（請寫上代號*）：A2/ B1/ C1/ D1/ E1/ F2</p> <p>4. 檔案資料的蒐集時間：民國 年 月 日</p> <p>5. 檔案資料的蒐集管道：實地課堂錄影</p> <p>6. 檔案資料的內容描述</p> <p>（1）檔案資料的建立日期：民國 104 年月號</p> <p>（2）檔案資料的建立者：孔慶珩</p> <p>（3）檔案資料的課程情況概述：</p> <p>（4）檔案資料的分析內容情況概述：</p>		
檔案資料的 內容分析	檔案資料的內容	省思和 評論

\*註：A. 檔案資料的擁有者—1.公眾檔案；2.私人檔案。

B. 檔案資料的產生方式—1.在研究者要求下產生的檔案；2.研究開始前即已存在的檔案。

C. 檔案資料的產生時間—1.現實的檔案；2.歷史的檔案。

D. 檔案資料的產生來源—1.初級來源；2.次級來源。

E. 檔案資料的產生目的—1.特意为他人或團體準備；2.非特意为他人或團體準備。

F. 檔案資料的形式—1.書面的文字資料；2.影像資料；3.立體物品。

( )：描述研究參與者的行為或註解。

《 》：表示兩位以上研究參與者說話或動作有重疊的情形。

## 附錄

### 附錄七：觀察紀錄表之三檔案分析表

#### 觀察紀錄表(引導互動分析類別紀錄表)

研究者改編 Flanders 之「引導互動分析類別」紀錄表

引導互動類別	引導員									學員		兩者	合計	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
引導員	1													
	2													
	3													
	4													
	5													
	6													
	7													
	8													
	9													
學員	10													
	11													
兩者	12													
合計														

改編資料來源：*Analyzing teaching behavior*(p.34), by N. A. Flanders, 1970, MA:  
Addison-Wesley Publishing Company.

## 附錄

附錄八：觀察紀錄表之四檔案分析表

### 觀察紀錄表(課堂引導法使用歸結表)

本表為研究者設計之課堂引導法使用歸結表

特質 階段	教為 學中 者心	學為 習中 者心	活 動 前 引 導	活 動 中 引 導	活 動 後 引 導	指 導	講 述	提 問	譬 喻	矛 盾 誘 發	暗 語 示 言 性	反 思 討 論	預 定 主 題	總 結 本 週 引 導 運 用 階 段
第一代 經驗對己 說話														
第二代 講授														
第三代 引導討論														
第四代 前置引導														
第五代 隱喻														
第六代 前置誘發														
第七代 冒險情境 加催眠														
第八代 自我反思			學員自行引 導自我反思											
本週引導 總結														

## 附錄

### 附錄九：助教引導意見回饋單

# 引導意見回饋單

親愛的助教，您好：

感謝您能撥空協填寫此份回饋單，本問卷乃研究者依據八代引導法之主要特質整理製作而成，其目的乃在透過下列陳述語測知受評者謝智謀教授於103年活動領導課堂中之主要引導方式及修課學員的學習樣貌。請您依實際情形填寫。非常謝謝您的協助！

計分原則：“1”--很少      “2”--偶而”      “3”--有時      “4”--常常      “5”--非常

主題	陳述語	計分圈選				
觀團 隊認 同度	1. 整個課程學員漸漸能感到自在放鬆，願意分享自己的想法	1	2	3	4	5
	2. 在課程中學員個人與團隊的需求會被看見、並獲得解決。	1	2	3	4	5
	3. 修課學員成為會彼此溝通、接納、合作與解決問題的團隊	1	2	3	4	5
觀課 程收 穫度	4. 課程使學員對體驗教育引導員任務的理解與實務有幫助。	1	2	3	4	5
	5. 課程對學員明瞭體驗教育引導員的核心價值理念有幫助。	1	2	3	4	5
	6. 課程中謝教授所引導的活動體驗與反思能符合學員需要。	1	2	3	4	5
第 一 代	7. 課程體驗中團隊能夠在活動規則內自由發揮進行。	1	2	3	4	5
	8. 在課程當中能感受到學員和團隊被引導員所全然尊重。	1	2	3	4	5
	9. 每次上課都會有體驗完就結束、不被討論或思考的活動。	1	2	3	4	5
第 二 代	10. 會在體驗活動結束後直接告知團隊做得好及需再改進之處	1	2	3	4	5
	11. 會在體驗活動結束後直接說明團隊在活動中所學到的東西	1	2	3	4	5
	12. 會在體驗活動結束後直接說明活動所學在未來該如何運用	1	2	3	4	5
第 三 代	13. 會在體驗活動結束後問團隊「剛才發生了甚麼？」	1	2	3	4	5
	14. 會在體驗後的討論問「學到甚麼？」、「生活中常發生嗎？」	1	2	3	4	5
	15. 會在體驗結束後的討論問「再一次該怎麼調整？」	1	2	3	4	5
第 四 代	16. 會在體驗開始前複習上次活動體驗所學到的行為或知識	1	2	3	4	5
	17. 會在體驗開始前說明接下來活動的目標及將會學到的東西	1	2	3	4	5
	18. 會在體驗開始前說明此活動的重要性及會如何與生活有關	1	2	3	4	5
第 五 代	19. 會將體驗活動來象徵生活中的某些情境，做相關比喻。	1	2	3	4	5
	20. 會請成員將活動體驗象徵成自身生活情境並做分享討論。	1	2	3	4	5
	21. 會請學員運用道具排出象徵某意象的代表圖形並討論分享	1	2	3	4	5
第 六 代	22. 會站在預設立場主觀告知個人或團隊將會出現的態度表現	1	2	3	4	5
	23. 會說些刺激團隊或個人的話，使而開始採取某種特殊立場。	1	2	3	4	5
	24. 會鼓勵已預設立場的退縮學員找到一個他願意嘗試的立場	1	2	3	4	5
第 七	25. 會用「是、可能、或許」句型讓人專注現在正經驗的事情	1	2	3	4	5
	26. 會用「是、可能、或許」句型讓人回憶過去已經驗的事情	1	2	3	4	5

## 附錄

代	27 會用「是、可能、或許」句型來對人做行動選擇的建議。	1	2	3	4	5	
第	28 會活動結束後，不討論式地讓個人自行反省思考體驗所得	1	2	3	4	5	
八	29 學習主題不被告知下，由個人活動後自行去反省思考。	1	2	3	4	5	
代	30 活動結束後，會讓成員找個獨處地方運用紙筆將所學寫下。	1	2	3	4	5	

其他想分享的話：

Thank you !



## 附錄

### 附錄十：修課學員引導意見回饋單

# 引導意見回饋單

親愛的修課同學，您好：

感謝您能撥空協填寫此份回饋單，本問卷乃研究者依據八代引導法之主要特質整理製作而成，其目的乃在透過下列陳述語測知受評者謝智謀教授於103年活動領導課堂中之主要引導方式及修課學員學習滿意度。請您依實際情形填寫。非常謝謝您的協助！

計分原則：“1”--很少      “2”--偶而”      “3”--有時      “4”--常常      “5”--非常

主題	陳述語	計分圈選				
團隊 認同 度	1. 整個課程令我漸漸能感到自在放鬆，願意分享自己的想法	1	2	3	4	5
	2. 在課程中我與團隊的需求會被看見、並獲得解決。	1	2	3	4	5
	3. 我們全體是個會彼此溝通、接納、合作與解決問題的團隊	1	2	3	4	5
課程 收穫 度	4. 課程使我對於體驗教育引導員任務的理解與實務有幫助。	1	2	3	4	5
	5. 課程使我對明瞭體驗教育引導員的核心價值理念有幫助。	1	2	3	4	5
	6. 課程中謝教授所引導的活動體驗與反思能符合我的需要。	1	2	3	4	5
第一 代	7. 課程體驗中團隊能夠在活動規則內自由發揮進行。	1	2	3	4	5
	8. 在課程當中我感受到自己和成員被引導員所全然尊重。	1	2	3	4	5
	9. 每次上課都會有體驗完就結束、不被討論或思考的活動。	1	2	3	4	5
第二 代	10. 會在體驗活動結束後直接告知團隊做得好及需再改進之處	1	2	3	4	5
	11. 會在體驗活動結束後直接說明團隊在活動中所學到的東西	1	2	3	4	5
	12. 會在體驗活動結束後直接說明活動所學在未來該如何運用	1	2	3	4	5
第三 代	13. 會在體驗活動結束後問團隊「剛才發生了甚麼？」	1	2	3	4	5
	14. 會在體驗後的討論問「學到甚麼？」、「生活中常發生嗎？」	1	2	3	4	5
	15. 會在體驗結束後的討論問「再一次該怎麼調整？」	1	2	3	4	5
第四 代	16. 會在體驗開始前複習上次活動體驗所學到的行為或知識	1	2	3	4	5
	17. 會在體驗開始前說明接下來活動的目標及將會學到的東西	1	2	3	4	5
	18. 會在體驗開始前說明此活動的重要性及會如何與生活有關	1	2	3	4	5
第五 代	19. 會將體驗活動來象徵生活中的某些情境，做相關比喻。	1	2	3	4	5
	20. 會請成員將活動體驗象徵成自身生活情境並做分享討論。	1	2	3	4	5
	21. 會請學員運用道具排出象徵某意象的代表圖形並討論分享	1	2	3	4	5
第六 代	22. 會站在預設立場主觀告知個人或團隊將會出現的態度表現	1	2	3	4	5
	23. 會說些刺激團隊或個人的話，使而開始採取某種特殊立場。	1	2	3	4	5
	24. 會鼓勵已預設立場的退縮學員找到一個他願意嘗試的立場	1	2	3	4	5
第七	25. 會用「是、可能、或許」句型讓人專注現在正經驗的事情	1	2	3	4	5
	26. 會用「是、可能、或許」句型讓人回憶過去已經驗的事情	1	2	3	4	5

## 附錄

代	27 會用「是、可能、或許」句型來對人做行動選擇的建議。	1	2	3	4	5	
第	28 會活動結束後，不討論式地讓個人自行反省思考體驗所得	1	2	3	4	5	
八	29 學習主題不被告知下，由個人活動後自行去反省思考。	1	2	3	4	5	
代	30 活動結束後，會讓成員找個獨處地方運用紙筆將所學寫下。	1	2	3	4	5	

其他想分享的話：

Thank you !

