

第二章 文獻探討

本章旨在探討以故事團體培訓的學員在團體互動中轉化學習的相關文獻，以作為研究設計、流程發展，及分析研究結果的重要參考。分為下列三節：第一節為故事團體的意涵與相關研究，第二節為家庭互動的意涵與相關研究，第三節為轉化學習意涵與相關研究。

第一節 故事團體意涵與相關研究

此節說明故事團體意涵，及故事團體的運作，並以新竹市科學城社區大學成人教育推動故事團體為例，歸納整理後，說明結合理論與實務之發展重點方向，和主題的培訓歷程模式，再進一步，對故事團體團體中的團體動力與合作學習做探討。

一、故事團體意涵

(一) 故事團體的定義

故事團體被定義成是一個傳播書香的媒介，是由一群說故事的成人社群所組成，藉由基本的培訓課程，增進其說故事的技術與認知，多數以繪本或童話書籍為工具，對兒童或成人敘述故事帶領討論等活動。對故事團體的定義可說是：「藉由團隊的力量，串起一顆顆關懷孩子的心，為孩子們說故事，讓孩子在故事中探索、思考並激發閱讀的興趣；也讓大人學習以開放的態度，傾聽孩子的心聲，引領孩子共築故事多元樂趣的天地」（故事團體交流研討會，2003）。

故事團體每校不同，一般約十人以上的團體，說故事，對家庭關係而言，是增進親子情感交流、改善家庭親子關係的方法之一；對學校而言，故事團體服務孩子班級是協助班導師減輕教師長時間工作壓

力的抒壓劑，增加家長志工功能；對社區或機構而言，故事團體可協助增加社區凝聚力、吸引人潮促進經濟（李世英，2003）。

（二）故事團體的形成

以機構或學校為單位的故事團體約為十人以上，所屬於機構社團、學校處室或家長會。故事團體的形成是由學校、機構或社區，對班級家長、員工或居民招募，給予免費培訓，對外聘請教師教導，經由一段時期的訓練課程後，讓這群閱讀故事、想說故事的媽媽們服務於班級、社區或節慶活動等。故事團體的建立多數因政策的轉變或從讀書會轉型，志工群陸續將閱讀媒材從成人閱讀的書籍轉變為兒童繪本而逐漸形成故事團體的建立。在作此研究之前經過蒐集與詢問，並未有任何資料來源說明故事團體的確切形成時間點，故事團體形成，有一部份是讀書會使用的媒材從書本到繪本而轉型的，但多數正式故事團體仍是從培訓後才組成，是一群願意在學校或機構從事說故事的志工團體，落實機構之行政推廣，建立義務之說故事時間，同時推廣閱讀風氣。

在故事團體課程裡，舉辦認識繪本、童書分類、賞析、說故事技巧、討論、廣播劇製作、戲劇演出等相關課程，過程中，教師擔任教學情境的協調引導者，講述課程伴隨學生發表作業或團體作業，建構學生參與認知，以對話教學鼓勵學員自我學習，鼓勵透過對故事、童書的閱讀和討論陪伴孩子成長，營造親子情感，並鼓勵家長在學校、機構、社區說故事，散播愛與關懷給需要的孩子（李世英，2003）。

（三）故事團體的角色功能

由於各地故事團體已如雨後春筍般建立，故事團體成員的特質及

背景的不同，如何藉由良好的系統教學設計能引發成人學員在婚後再次學習，達成引發興趣、分享經驗、增進知能及身心協調，不但了解自己，還能接納他人，進而提昇面對生活及挫折容忍能力，養成喜歡接近故事文本，深化生活，提昇家中文化改善家人互動關係，所以建立一個組織從事社會服務、推展閱讀教育，在學校、到社區、到機構帶領兒童與成人透過說故事和故事延伸活動去與人互動讓人關係更緊密、認識世界、拓展心靈視野，是一件刻不容緩的事。故事團體實務運作，對成人而言是以實用和拓增視野為主，尤其是家庭主婦，走出家庭的約束，結交好友、獲取生活經驗、開展知識，一邊成長充實一邊快樂地快樂學習是她們最大的需求（李世英，2005）。

社區服務是故事團體具有的一項社會角色功能。社區服務乃是開放學習的實踐場域，服務學習乃是透過社區服務的實踐過程，將知識理論應用在實際生情境之中。Duckenfield 與 Wright（1995）認為：服務學習是一種教與學的方法，連結有意義的社區服務經驗和學術的學習、個人的成長、以及公民責任的養成。簡單說，學習者在真實的社區生活情境中，應用所學得的知識與技能，從事社區服務工作，並藉由反省服務經驗以養成公民知能與社區意識（林振春，2000）。

社會責任是故事團體成員們具有的另一項社會角色功能。除了關懷自己的家人，還能關懷社會上需要被關懷與陪伴的人，故事團體成員推廣的參與經歷，一方面能促成 Mezirow（1991）需求層次的實現，另一方面也協助發掘社區弱勢家庭之親職教育的需求，並帶動社區家庭親子互動。成立社區故事媽媽團體協助社區圖書館進行閱讀紮根，養成社區志工定期定點服務，施以社區與社區間經驗觀摩活動，創新方案規劃並討論實施困境，引發社區居民參與後主動投入服務並與社

區家庭互動，進而達到協助發掘社區弱勢家庭在親職教育之需求，並帶動社區家庭親子互動、社區關懷、相互照顧的目的（李世英，2005）。

（四）故事團體的課程設計

故事媽媽訓練課程，其理想是以一個開放型的教學模式，激勵課程學員在課程進行、以及課程結束之後，均能持續地實踐自我成長與學習反思。這些課程進行所形成的互動模式，有賴於學員與教師的共同參與，但合適的課程設計則可以在一開始便給予了課程互動的可能性。因此，接下來便引述教師在成人教育中，對開放性、反思性課程的理念所扮演之先行角色的情形。

在教育情境的設計上，美國教育學者 Houle 鼓舞成人教育課程設計者（教師）保有一顆探究的心靈、重視學習的價值、著重成人學習的動機、側重個體發展在教育上的重要性、歸列成人教育機構的類型與功能、強調建立成人教育合作網路的需求、重視生活經驗在教育設計上的價值，並提出教育設計模式，倡導專業繼續教育。藉由加強成人教育理論思想的研究，透過成人教育促進社會進步及國家發展，建立成人教育機構的合作網路，才能充分發揮高等教育新角色（林慧貞，1994）。若能發展適合我國的成人教育的故事團體培訓的設計模式，結合民間力量推動成人教育，是一個可發展的方向。

據胡修如（2000）的成人教育方案規劃人員專業知能內涵分析之研究中指出，我國成人教育方案規劃者應具備「內部情境分析能力」、「書面企劃能力」、「評估需求及可行性能力」、「學習活動設計與流程管理」、「市場定位能力」、「評鑑能力」、「行銷能力」、

「外部情境分析能力」等成人教育方案規劃的專業知能，其中以「內部情境分析」、「書面企劃能力」為成教方案實務工作者所認為較為重要的專業知能；而成人教育方案實務工作者認為以下列十八項知能有助於方案規劃：

1. 領導、溝通與人際關係的知能。
2. 良好的人格特質。
3. 經費管理的能力。
4. 自我學習能力。
5. 整合相關資源的能力。
6. 專業知識及素養。
7. 結合社區資源的能力。
8. 團隊合作的能力。
9. 危機處理能力。
10. 運用人力資源的能力。
11. 一般普遍的能力、綜合知能。
12. 有關成人教育學方面的知識。
13. 豐富的經驗。
14. 創意。
15. 欲辦理活動的知識。
16. 團體動力的知能。
17. 協調政治權力的能力。
18. 目標設定等。

除視機構本身的性質與狀況，增進自身方案規劃專業知能外。成人教育方案規劃者培訓課程規劃之依據須兼顧成人教育方案規劃者實際需求及課程的價值性。

成人教育方案規劃者的教學省思（內在的檢思歷程）是教學的延伸，也是對教師教學實務的系統探究。影響教學省思的因素可概分為個人因素與環境因素；促進教學省思的方法有：進行專業對話、撰寫省思日誌、進行行動研究、實施教學自我評鑑、分析教師生活史及建立教師教學成長檔案等；有關教學省思的研究，在國外自八〇年代以來已蔚為教師專業發展的風尚，多年來也受到國內學者的持續關注。彭新維（2001）以國小教師教學省思之質性研究發現教師對於教學省思認知的詮釋具體而豐富，對省思持肯定的態度，多認為能開拓教學視野；但實踐教學省思的程度則因人而異；教師的教學省思以技術層次居多，資深教師已具有批判省思的能力；教師表現於不同類型的教學省思各有其重點，教學前的省思側重於教學的準備，教學中的省思以回應學生反應為主，教學後的省思則以檢視教學效果居多，具有教學經驗的教師三種省思類型都明顯出現。教師省思互動有利於教師教學實踐，教師視省思互動為互利的合作行為，有助於解決教學問題。對教師及校園領導人推動教學省思，以建立師徒制合作省思的專業成長制度、培養省思的態度與能力，發展各層次的教學省思、與學校同事經營良好的省思互動關係，是維持教學品質的良好方向。

換言之，教師教學實務的目標，乃是為達成將種子灑播於學員心中的目標，但此目的之達成，仍需要教師本身不斷地反思學習，教師並不佔有絕對性的知識詮釋權。

故事媽媽訓練課程內容以故事讀本為教學的主要素材，一則彌補學員小時未閱讀童書的可能遺憾；二則，閱讀能治療是實驗多年的經驗（施常花，1988），朗讀不但獲得語言的增進又能親近彼此心靈，因

為時間的接觸是現代人忙碌中最重要的方式；三則，對故事的解構式閱讀，不但能藉由分析來增加記憶、廣見聞，還能瞭解人際、情緒與因由；四則，讓學員製作家庭故事書，以故事書的體例再行創造，讓家中散置的照片呈現記憶與歡笑，製作家庭故事書，不但能自己做也能與孩子共做，還能成為家庭或孩子成長紀錄或求學紀錄等；第五，則是安排學員參與故事戲劇演出，讓身為家庭主婦的她們逐漸放鬆固定的角色，開展自己的肢體語言與角色轉換，從害羞轉為快樂也較有自信與歡笑，重要的是，長期的相聚能培養一群彼此分擔苦痛分享教養經驗的好友；故事類別資料庫的建立能有系統地交流（李世英，2003）。

綜上所述，故事團體成員有著不同家庭背景，各具不同經歷、才華，故事團體成員之互動常會有相互間的影響力。互動時若有些成員具有說故事的好聲音及技巧、具有豐富表情、肢體動感、製作創意教具、創意童詩、、、等，成員間彼此的欣賞與刺激共學，會為原來的基礎內容添加豐富週邊應用性，學員間彼此情感也因付出而彼此扶攜。課程編排中有朗讀故事的練習，學員藉由聲音的朗讀流暢說話語句增加新的字詞與字彙應用，藉由模仿與學習故事的語句練習人際的溝通與想法，藉由經歷文句情境，好像經歷了同一空間與時間，成了劇中比擬的主要人物，經歷同樣思考與歷程。故事的解析會帶給我們理解他人的思緒也會幫助記憶，再藉由記憶或閱讀方式，敘述給孩子或在其他場合說故事給孩子聽（孩子班級同學或在圖書館混齡的孩子），對說故事者本身有著很大的成長與歷練，不但由陪伴孩子拓展自己，也由同儕互動建立姊妹情誼。母職雖是天職，但面對自家孩子或不同年齡的孩子種種特殊的秉性，母職的技藝的確需要各式武藝為自己加分（李世英，2005）。

二、基礎理論

以下透過理論來了解團體學習的發展與意涵：

(一) 社會學習理論

社會學習理論結合行為主義與認知主義，主張人類的學習是由社會情境中觀察他人而習得。此理論發展於 1940 年代，當時米勒 (Miller) 等人提出的社會學習理論比較傾向於行為主義，強調學習由觀察模仿與增強而來，直到 1960 年代 Bandura 的研究出現後才漸漸重視學習的認知過程 (施良方, 1996)。Bandura 提出互惠決定論 (reciprocal determinism)，主張個體 (person)、行為 (behavior)、環境 (environment) 是系統的三股重要勢力，彼此間有緊密的交互作用 (Bandura, 1986)。社會學習理論認為學習發生在社會情境脈絡下，既是透過觀察別人、與他人互動來學習，學習同時受到人行為環境的互動影響，所以教育的目的，在於使學習者能夠仿效新的模範角色或行為，而教師的任務即為提供學習者新角色與行為的示範和引導。教學不是一種知識移轉，而是要創造生產和建構知識的可能性 (Freire, 1998)。依此觀點，教師與學生若能在自由的教育情境中採取創造性對話，以問題意識、自我學習之琢磨來達成開展式的教育；並在互相探究、團體互動的歷程中，師生間逐步發展出共同的課程中心：最終，可以讓個人的成長學習，成為故事團體之互動共有的必經過程和核心的經驗。

(二) 團體學習理論

透過團體動力能讓成員了解矛盾或衝突發生時，該如何面對問題、化解危機，並能學習如何增進彼此溝通能力。以 Jaques (1992) 的說法，團體的功能包含內在的和外在的面向，是促進團體學習所必須

注意的事項。社會教育運用團體學習的方法，應同時關照團體操作，在任務的、維持的社會情緒層次，與團體功能在內在的、外在的面向交織而成四個面向，思索發展適當的團體學習技術。

首先，Jaques (1992) 歸納團體行為的理論基礎，第一派是心理動態理論 (psychodynamic theory)：依據 Freud (1856-1939) 的團體心理學和本我分析的說法，認為團體基本上是一種將成員內在生活彰顯於外的歷程，後來依此取向發展出的團體互動解釋最有名的是 Tavistock (1973)，此模式強調團體動力的價值，Bion (1973) 是其主要的代表人物。第二派是互動理論 (interaction theory)：互動分析的基礎在於團體所說的或做的每件事情，包含非語言的行動，或可被編碼的 - 包含諸如肢體姿勢、面部表情和聲音的語調。McLeish (1973)、Matheson (1973) 和 Park (1973) 等人於一九七三年主張互動分析系統應包括：行為的、情感的或情緒的成分。認知的或智性的成分。非語言的或後設語言的成分。內容或訊息的成分。社會的或個人的網絡行為片段。第三派是六個類別的介入分析說 (six-category intervention analysis)：Heron (1993) 於一九七六和一九八九年提出的，目的在處理團體中可欲的與有價值的互動型態。六個類別被設計給團體的領導者自我評估和監控。其內涵包括兩類主要的行為：一為權威的，包含指導的、告知的與面質的；另一為促進的：含解除緊張、引出意見、互動、學生的自我探索和個人的啟示及支持的。第四派是主題中心互動說 (theme-centred interaction) 此一概念係基於存在主義和心理分析的觀點，其概念結構含有三個成分：我、我們和它(們)的團體互動。主題互動說並包括兩項原則：思考和感覺不應被分離，每個人都為自己說話，不代團體或他人。另外，此理論相信「干擾優先」的原則，亦即，如果團體成員因為某些干擾(如生氣、沮喪)不能致力於團體的任務，他

們應該說出來。此理論提供一個架構讓個人內化並了解自己在團體中的位置和作用(Jaques , 1992)。

團體中的合作學習 (the Cooperative Learning Mode) 的特點是：長期處在傳統講述式教學模式下的學生，普遍對於他們的學習情境感到乏味、無趣，學習只是為了成績及前途，缺乏對知識的真實體認及繼續學習的意願；而處於「合作學習」教學模式下的學生，同儕互動的歷程以及同儕互動的影響在合作學習的教學情境下可以很活潑、愉快的學習，他們也喜歡經由彼此的討論而更深入的了解資料、體驗事物的運作原理 (林文惠，2002)。所以，在這講究快樂及有效學習的時代，合作學習 (cooperative learning) 已成為老師們運用在課堂上許多教學策略中的一種；無論從初級教育到高等教育，合作學習一直被廣泛地運用。

根據研究文獻(Baloché, 1998; Kagan, 1994; Johnson & Johnson, 1993, 1994; Slavin, 1994) 顯示，合作學習可以有效地提升學生在認知領域、技能領域、及情感領域上的學習成就。在運用合作學習的教學策略時，整個合作學習活動進行的成功在於分組(grouping)方式運用，有自由分組 (self-election groups)、數數分組及角落分組等方式來進行合作學習來反應出學生們間學習型態 (learning styles)、理解程度的個別差異等不同的現象 (馮景照，2001)。就以課程設計而言，主要以生活上的主題作觀察與探討的教材，或以單元主題式的方式進行課程，儘量由成員所引發的問題去作學習與探討的活動，將成員分成幾個小組，先由老師說明提示任務後，由各小組再負責完成主題單元中的各個學習問題和探討活動，最後再進行全班性的分享學習；此「合作學習」教學模式的主要特徵在於教師在課堂上只是扮演提供諮商、引導、協助和鼓勵

小組活動的角色，而成員能自由、自主、自動的以小組共同負責團隊績效的方式來進行學習活動，藉由「合作學習」的模式完成學習的目的。對學習氣氛、學習態度、知識體認、情感、品行培養及能力訓練方面皆有正面的影響（林文惠，2002；吳勇龍，2003）。對接收訊息、回應訊息、口語表達及互動溝通四項溝通表達能力，均有顯著影響效果（石兆蓮，民 91）。

（三）小團體動力學

一個團體成員之間有彼此互動的行為，能相互影響，方能稱之為團體。互動的方式可以透過口語、非口語、或肢體語言等方式，分享心得，交換經驗，相互支持，彼此鼓勵，在被團體接納的氣氛裡讓個人和團體均得以成長（引自李郁文，2001）。

對團體二字，Shaw（1986）認為團體是二個或二個以上的人組成，經由互動而產生交互影響，而小團體則特別指二人以上二十人以下的團體。小團體動力學的本質是由心理衛生教育出發，經由人際關係訓練，導向人類潛能之開發的完成。小團體動力學定位於社會心理學中，是以社會心理學的觀點為其理論基礎，而帶領者扮演使成員同理態度增強的重要核心（林萬億，2003）。

小團體動力學的目標就在於促使個體的價值增大，個體處於一群人之中，微小團體成員藉著小團體動力學採用的各種方法，引導小團體中的群體的勢力產生變化，最終，使得小團體中的成員，不得不或自發的發生互動的轉變，或處於某些人際互動的頻繁情境中。由於遊戲規則對團體互動特別有所強調，每個成員必須不得不或自發地去看、去觀察、去感受、去思想、去反省、去批判、去評價、去了解、

去接受或修改其每一個現在和此時所展露的各種個別的系統，尤其是內心裡的各种結構關係。小團體聚會每次一至三小時，總次數可由一至十六次不等，組成成員不論同質或異質皆可，而小團體動力學本身有其階段性的整體目標，組成與運作都具其特定目標。於小團體構成之初已明確表出成員與帶領者的共識，半結構或結構性小團體中，團體活動的設計不但非常重要，且有課程畫的發展傾向，小團體活動設計所要考慮的並非成員的人格特質，而是成員的文化特質。小團體中的領導者對成員有正向的動力及影響力。團體動力學中所強調的就是整個空間的學習，在整個小團體空間中每個成員就是一個「獨立點」，關聯各成員之各點間的關係就成為實線或虛線，各點或線可連結成面-----小群體的誕生，而藉由點線面的解析，群體空間中所有動力現象更能讓每一個成員和帶領者所自識（林昆輝，1999）。

從小團體動力學理論所建議的教學觀點來說，明顯可見的是互動學習的模式在當中可見。個體加入學習課程之中，所涉取的不僅是固定的課程知識，或是教與學單面向的施受型態，而是一種動態的、互相的、充滿彼此回饋與反思的動力歷程，人際互動交流與實體空間的聚集，使得教學相長不只是理想的口號，而是確實提升了互動的品質。

（四）組織學習

延續上述的合作學習之脈絡，我們可以進一步關注推動合作學習與小團體互動的組織行為的細部，查看其形成與運作之理想的可能性模式，並就此，再次評估團體互動的學習，以及此互動經驗對個體所產生的相關影響，最後，再試圖以此基礎，探討參與故事媽媽訓練課

程的學員，經驗過持續的小團體動力教學與互動學習後，這些累積的知識對她們自身及其家庭是否造成影響。

Senge (1990) 稱學習型組織是：一種組織，能培養創造性、擴張性的思惟形態，成員持續學習如何一起來學習，增進能力，創造所要的結果。其間集體的期望可以自由設定，並經由大家共同的努力來達成(郭進隆譯，Senge,1990a)。Garvin (1993) 描述學習型組織為：有辦法致力於創造、獲得及轉換知識，修正他們的行為以便反映新知識及洞見的組織。依據 Senge 的觀點，學習型組織的基本特徵是：

- 1.系統性的問題解決。
- 2.嘗試新的取向或方法。
- 3.從自己的經驗中學習。
- 4.從別人的經驗中學習。
- 5.組織上下能快速而有效率的轉換知識。換言之，組織能藉由知識的創造、運用及複製，改善其適應能力。

Senge (1990)提出學習型組織理論的核心要素－「五項修練」，其主要內涵如下：

- 1.自我超越：精益求精，止於至善，澄清內心深處最想要實現的願望，提供個人創作和超越的能力。
- 2.改善心智模式：心智模式是我們如何理解這個世界，以及如何採取行動的許多假設、成見，甚至圖像、印象，以開放的態度，時時反觀自省，宣照自己的內心世界。
- 3.建立共同願景：培養成員對團隊的長期承諾，建構共同的願望、理想或遠景，然後成員才會積極投入，為共同目標而努力。

4.團隊學習：在現代組織中，學習的基本單位是團隊而不是個人，團隊學習的途徑是「對話」，亦即所有成員立於對等的地位，攤出心中的假設，一起思考，讓思想充分而自由的交流，並找出有礙溝通的因素。

5.系統思考：以一種新的方式使我們重新認識自己與所處的世界。它是一種心靈的轉變，從將自己看作與世界分開，轉變為與世界連結，從將問題看作是由外面某些人或事所引起的，轉變為看到自己的行動如何造成問題。所謂學習，就是植基於「不可分割的整體性」所作的「系統思考」。家庭與企業的本質雖不同，不過在適用學習型組織之理念仍大同小異(郭進隆譯, Senge, 1990a)。

所以，良好的學習者支援系統或課程設計，均對於轉化或學習有正向幫助。透過團體歷程，一個良好的課程設計與主題探討會幫助成員藉由角色的探討與演練，能加強加同家人溝通情意的加強、自我內在心智模式的變化，以及讓學員學習如何控制情緒與化解危機的方法；透過團體動力增進彼此情誼，以專注傾聽與反應模式，協助團體成員在面對問題時如何具體陳述與反思，進而選擇解決問題的方法，及培養面對問題解決衝突的能力，同時，也可以鼓舞學員返回家庭後，在家中達成夫妻角色的澄清與互動情境的重新詮釋。

綜上所述，團體動力、互動教學與學習型組織之間的關係，我們可以總結地說：藉由成人教學者設計系列式課程來強化和深耕故事團體的形成及建立，使用故事教材內化學員心中想法，鼓勵自我兌變、改善親子關係達成自我成就，應用課程中對說故事所學習的知識與技能，應用團體中互動的經驗模仿、衝突、敏覺訓練等，形成一群喜歡看故事、聽故事、閱讀故事的團體，此種以團體概念紮根於家庭互動

內涵的轉變特性，促成在故事團體成員在自我調節過程下增加自省能力、溝通能力，能在和諧的家庭關係後盾下進一步應用到對社區或學校團體服務，培養了解社會、參與社會進而促進社會進步的意願和能力。

三、相關研究

(一) 故事團體常用的家庭互動模式

親子共讀是故事團體常用的一般家庭互動模式，從邱瓊蓁（2003）的「親子共讀互動溝通歷程中的自發性語言、回應性語言與詮釋」研究發現，家長在親子互動溝通歷程中的自發性語言、回應性語言與對主題、情節、插畫詮釋的不同。詳細說明如下：

- 1、家長在共讀歷程中的自發性語言為傳統取向。家長陳述故事只著重繪本內文，陳述故事的方式以家長先唸文本，再與孩子進行討論為主；家長的發問內容以閉鎖性問題為主，且發問後保留的候答時間普遍不足；家長專注認知層面的引導，較少與生活經驗相關的想像、推理。
- 2、家長在共讀歷程中的回應性語言以直接回應為主。家長的回應方式以直接告訴、解釋說明最多；家長支持性的回應較少。
- 3、幼兒在共讀歷程中的自發性語言與繪本插畫息息相關。幼兒的自發性語言以繪本內容為主，其次為由插畫延伸的想像；幼兒對繪本的詢問與詮釋主要依據插畫內容。
- 4、幼兒在共讀歷程中的回應性語言以複述和糾正最多。幼兒常以複述回應家長的糾正；幼兒主要依據插畫內容糾正家長的錯誤詮釋。
- 5、家長從繪本詮釋出的主題內涵比幼兒多元。家長對主題的詮釋次數比幼兒多，詮釋出的主題內涵也比較豐富；家長傾向從情節或教育層面來詮釋主題，幼兒傾向從生活體驗來詮釋主題。

6、家長和幼兒對故事人物的詮釋都傾向個別評論，且家長的詮釋多於幼兒。家長對故事人物詮釋錯誤的比例高於幼兒，尤以排行為主；家長對故事人物的詮釋傾向對角色行為做個別評論，再依此引導幼兒生活教育；幼兒對故事人物的詮釋傾向以主觀感覺做個別評論，且對角色的偏好有一致性。

7、家長對情節的詮釋比幼兒傾向忠於文本，幼兒對情節的詮釋比家長傾向細膩與創意。家長對情節的詮釋傾向以文本為主，或兼顧文本與插畫；幼兒對情節的詮釋傾向以插畫為主；只有幼兒跳脫文本框架想像編造情節。

8、家長對插畫的詮釋傾向多元取向，幼兒對插畫的詮釋傾向細微取向。家長對插畫進行感覺詮釋的內容比幼兒多元；家長對插畫的認知詮釋以科學知識為主，幼兒對插畫的認知詮釋以特殊細節為主；只有幼兒對插畫進行技巧評鑑。

由此可知，從故事團體教學裡所建議的親子共讀模式，是開放性與充滿對孩子的尊重，這也可以是唯一個較理想的家庭互動模式。

（二）親子互動的經驗

從陳景莉（2003）以繪本為親子互動的媒介，研究學步兒母親的世界，理解其經驗。她以質性研究之詮釋現象學，來解釋學步兒母親以繪本為媒介的親子互動經驗。該文有五個主題，分別為

- 1、家庭生活是反覆樂章，嘗試繪本，來一段混音變奏；
- 2、初見繪本明亮我心，共讀反芻多方發現；
- 3、共讀時分離的身，仍有依偎的心，我逐漸理解母子間未說出的語言；
- 4、有形無形的繪本元素，在生活中若隱若現；

5、再三共讀繪本，不同時空的我，悄然相逢；以上五個主題串聯成為「愛在位移」的歷程。

由此可知，採用故事繪本為新的媒介介入會呈現家庭互動方式有：1、產生更多選擇空間。2、帶動家人知識及經驗的增長，使家庭教育資料更新與提供正負向訊息的平衡。3、更加增進親子相互心境的理解。4、延伸建立繪本之外的親子互動經驗。5、將所了解的應用於生活中6、增進回顧過去現在及未來的覺知擴增與其他家人的經驗。

（三）個體對繪本中主題概念的詮釋

高秀君（2002）採用質性研究的觀點探討大班幼兒閱讀友誼概念繪本所詮釋的友誼概念之內涵。發現：1、大班幼兒主要詮釋的友誼概念為「共同遊戲」、「共同活動」、「物質分享」、「單向幫助」、「相互幫助」、「友誼衝突」、「公平性」、「相互性」、「欽慕」、「人格特質」與「情感與支持」。2、繪本內容與幼兒生活經驗之關連：當繪本呈現之概念是幼兒生活經驗可及，或是幼兒能理解的層次，幼兒大多會依循著繪本作者傳遞之意涵加以詮釋。若是此概念是幼兒生活經驗不及的範圍，或者幼兒尚未具有的概念，幼兒往往會出現不同於繪本原意的詮釋。3、幼兒詮釋與文獻所探討之友誼概念之關連：幼兒詮釋的友誼概念與學者研究的友誼概念相似，他們都認同「共同活動」與「共同遊戲」是最主要的友誼概念，其次為「分享」、「幫助」、「欽慕」、「人格特質」、與「評價」等。大班幼兒能深入情感層面，詮釋友誼的「情感與支持」。幼兒所詮釋的友誼概念符合著他們此階段的友誼概念發展。4、幼兒實際的友誼經驗影響幼兒對繪本的詮釋：幼兒在詮釋友誼概念時也會不自覺的影射出個人實際的友誼情形。同時，成人加諸於幼兒身上的社會規範，也會反映

在幼兒的詮釋意涵中。5、影響幼兒繪本詮釋的因素：幼兒的個人背景、過去經驗、與同儕關係會影響幼兒的詮釋。而幼兒是透過家長聲音語調、肢體動作、與戲劇扮演來詮釋閱讀時所感受到的情緒與意念。

可見個體對繪本中主題概念的詮釋，仍需透過與父母間的互動來感受情緒與詮釋意義，互動會帶領不同的覺知。由上述之家庭互動的例子，可以歸納成幾種互動的模式：一則是相處的模式，以親子共讀創造了有別於傳統家庭互動的管教模式；二則是感情溝通的模式，既由閱讀輕鬆的繪本來促進親子歡樂的共處時光；三則是溝通的模式，以詮釋代替封閉性的說明，以豐富的肢體語言讓溝通更為多元敏銳。

（四）成人教學的互動關係

而教室內師生的互動具有授業解惑之功能外，教育是社會化的機制，它不是價值中立的場域，它是各種勢力互相競逐之地，釐清社會文化脈絡，觀察理解師生權力關係。進而探索分析國小教室內師生語言互動情形，探討隱含的階級權力關係。經由教師與研究者的相互分享，教師增權賦能（empowerment），師生權力關係有無改變的可能，如何變化？詹念峰（2002）透過參與觀察 T 縣翠峰國小一年級教室內師生語言互動，進行會話分析，輔以師生家庭文化訪談資料，發現：

- 1、教師為主導的師生關係：國小一年級教室內，呈現出以教師為主導的師生關係，教學以教科書為中心，語言以國語為主要溝通語言。
- 2、勞工階級孩子在課堂上，語言表現出「受限律則」（restricted code）不易取得支持，中產階級孩子表現出「精密律則」（elaborate code）易獲得有較多的認同與肯定。
- 3、教師增權賦能：經由學校讀書會的運作，教師與研究者的經驗分

享，教師增權賦能，能使教室師生關係，有改變的可能。教師的增權賦能、反省覺醒，成為轉化型知識份子，對整個教室師生關係，是最基本的做法。

綜上所述，探究成員之間小團體互動過程是藉由成員不同特質形成影響力，其個體、行為、環境是系統的三股緊密的交互重要勢力，學習發生在社會情境脈絡下透過觀察別人和與他人對話互動來仿效新的模範角色或行為，學習同時受到人行為環境的互動影響，而教師是提供學習者新角色與行為的示範和引導透過行動學習和合作探詢等方法形成團隊和組織整體地轉換改變的人。

第二節 家庭互動的意涵與相關研究

本節首先針對家庭互動意涵做探討，解釋家庭內部的感情模式與組成結構，以作為了解故事團體學習和家庭互動情形的關係。

一、基本意涵

(一) 家庭互動的意義

Hoffman (1981)指出，家庭是一個系統，由互異卻又相互依賴的份子組合而成的實體，共同創造出一種可以用改變自身來維持穩定平衡的模式。這項觀點有幾項含意：

1. 成員間相互依賴與相互影響，其中某部份的改變會牽動整個家庭的改變。
2. 成員異質性大，包括不同性別、年齡層、教育程度、興趣、價值觀等。

- 3、維持平衡為家庭的主要目標，因為家庭是共同體，是一種著重情感維繫的初級關係。
- 4、這種平衡關係的維持，成員固然希望別人先改變，但大部分情形是依賴成員的自我改變。

家庭的主要功能是家人能彼此提供成長過程中所需要的支持，家人彼此的交互作用構成了其行為型態、角色和價值觀（Buckley, 1967,1968），每個家庭裡家庭成員對待其他家庭成員的方式，有不同的關愛、憎恨、教導、敬重、霸道、卑順等行為呈現。關愛行為之互動較遵循共享的家庭，其家庭和諧性較高，而家庭成員的幸福感和較高；在尊卑互動上，在敬重及卑順行為上符合親子角色規範的尊卑排序的，家庭和諧及家庭成員的幸福感和會較濃郁（廖梓辰，2002）。

在家庭中，家人的關係是互動的動態系統，不是固定不變的，它隨時都在改變與調整（黃馨慧，1996）。家庭是孩子第一個和最佳的學習場所，孩子在家中不僅學到知識也學習如何學習並發展對學習的愛好和習慣。家庭本身即可滿足個人學習和準備家庭生活的需要（Arcus & Thomas,1993）。

家人間的彼此互動關係，一般認為父母和子女是相互教育的，在家庭中發生的許多事情都會影響家人關係，無形中也任家人直接或間接學到一些東西，這也是日常生活中所接受最基礎的教育，所以，負有照顧責任的父母則經由耐心互動模範與愛創造一個理想的學習環境稱為「學習型家庭」（learning family）（教育部，1998），家庭成員對學習有積極的態度，學習是一種持續的動態過程（楊碧雲，2000）。所以，在家庭中父母常負起建立家庭學習環境及營造學習氣氛的責任，

其有形與無形的行為和言語，對子女施予的教育常會有不同的影響，藉由不斷檢討言行舉止與內心價值，並不斷提高自身文化素養與道德修養建立共同價值觀更需不斷學習。

(二) 家庭互動的內涵

所謂家人彼此的交互作用構成了行為型態，其行為通常是指我們所能看到的某種行動，是親子互動系統運作的起點和終點的結果。例如，孩子有了某種行為而父母看到或聽到了，父母就是接收者，父母立即會決定或選擇對孩子的行為反應，父母此時是控制者，然後父母執行其決定或反應的行為就成為生效者，這種交互作用的行為是連續的，因為父母的行為又會引起孩子的反應、決定和行動，有來有往，直到問題解決。

由此可知，互動的過程是相當複雜的，環境裡有許多因素會影響我們的決定。每個人的行為都受環境影響，如環境的外在和社會文化因素、個人的過去經驗和內在因素，搭配著不同的時、地、人等，有關親子互動因素列於表 2-1。

表 2-1：親子互動因素

事前因素	情況因素
1、社會階層背景、價值、信念系統	1、當天發生的事情
2、目前社會流行的養育哲學及技巧	2、事情發生的時間
3、同儕壓力	3、當時的時間壓力和心理壓力
4、過去與兒童接觸的經驗	4、當時的生理或健康情況
5、養兒育女的目的與態度	5、內分泌的情況
6、對行為的期望及行動的標準	6、血糖的情況
7、自己的父母的行為示範	7、限制：如私下或公共場合、有無旁人在場、家庭大小、居住空間大小、家庭收入、等
8、個人的人格型態	8、子女與父母接近或是疏遠
9、父母及子女的年齡與性別	
10、父母及子女目前的發展階段	

(三) 家庭互動方式

隨著時代的演變，以及社會潮流的變遷，在兩性共同分擔責任的實際行動中都需透過彼此互動溝通的協調歷程。當我們以互動的觀點來見識家人關係時，像是一個完整的體系有著各種不同的功能，既有觀念的性別分工，產生了負責整個家庭體系的核心體系、發揮管理決策所需權威風範的「工具性角色」，同時，也影響家庭生活的安排與家族情感的聯繫，因此負責子女的撫育與家庭成員的情感支持的「情感性角色」也隨之產生。然而，個體對彼此行為解讀不同，家庭性別分工的結果亦會有所更迭。換言之，男性目標導向的工具性角色特質，與女性表達導向的情感性角色特質，上述二者並非能全然合作無間，有時反會在個體實際生活的互動中產生了溝通的問題（周麗端，1999）。

另外，新世紀的親職教育觀，不應再侷限於家長陪孩子學習、幫助孩子取得學習上的理想成績，而應著重親子之間的互動，雙方一起學習成長。施秀玉（2003）歸納出親子互動模式有「自我犧牲」、「相互尊重」、「雙方互惠」、「委曲求全」、「冷漠以對」、「正面衝突」、「不斷成長」等模式，發現親子互動範圍包含：食、衣、住、行、育、樂、個性、自我管理、交友、對話態度、管教方式及分享層面等。然而，影響互動之因素有：內在因素，如年齡、性別、排行、手足人數、氣質、管教方式、原生家庭、夫妻婚姻關係及價值觀；外在因素，如社經地位、親朋好友、學習、壓力事件、健康及時代變動等（施秀玉，2003）。

未來，工作和讀書並非是唯一的生活目標，若能讓願意參與團體學習的父母其親子互動的改變來自於團體課程的開放性思考、有效的溝通、情緒管理、同理心、改變從自己做起等改變和與來自團體成員之間的懂得分享、表達能力的精進、認同典範、鬆動問題的看法、適時激勵自己等改變，將學習結合親子休閒活動中，家長和孩子共同增長知識取得經驗，讓故事介入孩子休閒活動的領域，是提高生活品質，增強語文理解能力的最大利器（李俞瑾，2002）。簡單地說，親子互動原有的既定模式，可以透過參與進修學習的學習成長，讓擔任親職的家庭成員能夠獲取更多反躬自省的資源，進而對家庭內部的互動產生許多正面的影響。

（四）象徵互動的相關理論

社會研究者所用的符號互動論，對本文欲探討的家庭互動頗有相當的理論性啟發。符號互動論為社會學芝加哥學派所建，由 Herbert George Blumer（1969）於其著作《人與社會》(Man and Society)一書中提出(蔡文輝，1989)。Blumer 認為個體均是社會化的產物，個人所擁有的邏輯判斷與思考能力，必須不間斷地經歷社會互動而獲取之（Blumer, 1986）。以象徵符號做為家庭互動的切入點—象徵符號（symbol）是符號互動論(symbolic interactionism)的核心概念，當中包括語言、常規禮儀、文化活動以及符號運用。象徵之威力無所不在，構成了我們的社會生活的內涵。主要來說，語言與文字代表某種更寬闊的社會意義的譜系，意味某些抽象意義不為主體（subject）的個人意識所操控，而是社會與文化互動的結果下方能適用於溝通。

社會是由個人行為活動和人際互動組成的。這是芝加哥學派所強調的「社會化」的意義。換言之，所謂的互動是依據對象客體所表

述的語言、行為等等，再由個體分析並判斷其所代表的意義，最後思考統括後加以回應。雖然互動與環境有密切關係，但這不意味著此處的社會之指涉可以無限放大，而是個體在社會結構之中擁有多重的位置，在不同的結構位置裡扮演著不同的角色，這些位置以個體為擴散點，因而一個位置可以具體而微呈現其所屬之結構，但社會結構又限制了個人發展的範圍（廖榮利，1998）。簡單來說，社會化是一變動的過程，與個體的社會象徵行為密切相關。

在 Blumer 的理論基礎上，可以將社會生活的範圍濃縮到家庭的位置與家庭的溝通等小主題上來談，以理解家庭內部的語言、行動如何達到符號交換 - 也就是溝通的效果。換言之，我們接下來討論家庭的溝通與家庭故事的出現，便具備了充分社會學研究潛力與質性分析色彩的企圖。要如何解釋家庭中的行為與現象，我們可以應用 80 年代後廣泛應用的家庭系統理論，以凝聚討論的焦點。家庭系統理論在解釋家庭現象時，主要是以個人與家庭成員間的互動來討論家庭動態、組織、及過程（Handel & Witchurch, 1994）。

若將家庭動態的範圍加以概括，則可以以家庭圖表來表示。家庭系統理論對家庭所進行的結構性區分，主要的基本概念可分為如下六種，以下頁的圖 2-1 家庭系統圖表示之：

1. 系統 (system)
2. 整體性 (wholeness)
3. 次系統 (subsystem)
4. 關係 (relations)
5. 家庭規則 (family rules)
6. 界域 (boundaries)

超系統

家庭系統

夫妻次系統

親子次系統

手足次系統

圖 2-1 家庭系統圖, Handel & Witchurch, 1994

至此，我們可見家庭內部的語言流動與象徵交換，以及家庭作為一個社會結構形式之組成，實有複雜的分析面向可供探索。然此方向，若以一般的家庭心理學或大眾心理學的溝通一詞似乎不足以完全理解之，但我們可以藉由案例分析與口述訪談，進行更貼切的經驗研究，以貼近家庭系統中的象徵互動情形。就「故事媽媽」課程與社群的推動來說，要怎麼說一個吸引人的好故事與要怎麼達成建立家庭溝通有效橋樑，這個一開始我們便設定的主題便具備著可行的研究潛力。視家庭內部的溝通與互動為社會結構一環，以前述所言之社會象徵交換的理論基礎，將家庭採擇為本文調查與分析的重心之對象，是本文從符號互動論裡所獲得之啟發理解。

（五）研究家庭互動模式的知與行

應用前頁的家庭系統圖，可找出家庭成員間的互動模式，並檢視與找出互動模式的優劣點。在建立正確的互動模式觀念方面，有認清自己（性格、需求）、同理對方、寬恕與包容心的學習等，在互動演

練方面，有夫妻衝突、姻親衝突、親子衝突....等之互動與溝通，可藉由角色扮演，心理演劇，與角色預演的方式實際的演練中察覺出家人互動關係與語言有很大的相關性。而溝通對話，依程度分為四級：

- 1.相處在一起，情感性的肢體語言在彼此間流動。
- 2.簡單溝通、閒聊，或一面進行休閒活動，一面聊天。
- 3.討論：針對有興趣的主題或共同面對的問題進行對談，例如腦力激盪共同處理家庭壓力，或談論讀書心得。
- 4.深度對話：內心情感的坦露、分享，例如談個人生涯規劃、情感生活，或坦誠處理衝突、給對方建設性回饋等。

亞洲舊式的家庭互動中，父母扮演監督者、催促者的角色，又往往與孩子對立，在現今所推展的學習型的家庭中，每一個成員的意願與計畫都互相成為影響，孩子從父母重回校園、積極參與專題成長、讀書會，或有進度的自我進修的行動中，耳濡目染終身學習的精神與實踐，更可從家人相互鼓勵、分享成長的過程中，體會學習的重要與樂趣。另一方面，家庭雖然是血脈相連的共同體，但事實上，無論是夫妻、子女，每一個人都可能與他人迥異的人格特質，當個人的理想無法凝聚成為共識，彼此的對話很容易成為「雞同鴨講」，甚至日久生怨，因此家庭成員應該丟棄舊有的自我中心想法，用「同理心」來傾聽與回應每個人的聲音，用「虛心」與「新心」來看待週遭人、事、物的變化，再遭遇挫折時，用「耐心」與「信心」來攜手度過，唯有改變家庭成員的互動心態，調整思維，邁向學習型家庭的路才會更寬廣。

家庭互動所產生的氛圍對孩子的人格發展，影響很大。小孩的失序行為(conduct disorder behaviors)，例如反社會、攻擊性的行為，明顯

的是由家庭環境所發展與維持(Patterson,1982 ; 1986) , 例如母親沮喪、責難、缺乏溫暖、母親的孤立性格、父親在家庭互動中疏遠、冷漠、父母婚姻不調和、親子之間衝突的溝通模式、無效的親職、親子相互強迫的行為等。那種環境不但不利學習, 且有害人格發展。一個非競爭性、非威脅性的環境, 最適合學習, 使孩子可以接受高度的挑戰。

要發展學習型家庭, 須培養催化學習的環境:

- 1、一種祥和、溫暖、安全;
- 2、社會 - 心理環境;
- 3、成員間需要雙向與多向溝通, 及彼此具備分享資訊的意願;
- 4、學習是一種自願的過程, 帶領者(父母)應真首;
- 5、態度的改變不易, 要有耐心;
- 6、學習者的人格與能力, 包括知識建構能力, 需要被尊重;
- 7、語言應彼此能了解、接受;
- 8、學習是有趣的;
- 9、承認學習者也有獨到見解;
- 10、培養對話氣氛

(Knowles,1980; Sahibudllah & James,1996)。

家庭要進行 Senge 所主張的系統層次的學習, 就需要培養一種對話氣氛。面對複雜問題, 家人能自由及有創造性的探究, 暫停個人主觀思惟, 彼此用心聆聽。意義與思想在家人之間自由流動, 就像流盪在兩岸之間的水流一般。家人智慧的對話, 能夠創造一種個人無法單獨進入的較大的共同世界, 那是一種綜能(synergy)狀態。如此, 以共同意義為基礎的新心智開始呈現, 那已不只是在互動, 更是在創造, 不斷發展開展彼此共同意義的世界。

家人的深度對話能使彼此對思惟的不一致性更敏銳，也能減少對那不一致性的不安。對話氣氛就像超導體一般，彼此之間的阻力幾乎等於零，所以不會使電流產生熱量，亦即彼此知性談話雖有意見不合，也不會發生熱性爭執。此時所進行的團隊學習，有三項優點：(面對複雜問題，能萃取高於個人的團隊 EQ / IQ；(產生既能創新又能協調一致的行動，彼此有默契；(培養獨立思考判斷的能力。家人之間要培養知識性對話，包括一些條件（黃馨慧，1996）：

- 1.邀請，冒個風險；
- 2.安全信任的關係，視彼此為夥伴；
- 3.自我觀察，反省、探詢，容許批評，大家探索自己看法背後的思考，例如探詢:是什麼導致我相信或說出這個？
- 4.懸掛假設，各自檢驗自己語言與立場背後的假設，不是防衛這些假設；
- 5.家人之間有什麼禁忌的話題？該話題背後隱藏了什麼威脅？
- 6.建設性聆聽。

換言之，家人間的互動方式，被重新界定為理性的對話迴路，家庭的每個人都是協同學習者。家人不斷創新知識，探尋真理的需要，所要求的是低權威式對話關係與反省的必要性。透過此種合作反省關係的建立，彼此更有機會洞察對方的特殊感受與需求，使互動能更趨理性，創造出更具真理價值的知識。家人皆是積極渴望成長求知的「學習者」，每個人都是學習活動中的核心主體，因而孩子是否能主動參與知識的建構，是家人對話品質的重要指標。父母應扮演學習促進者的角色，主要責任在與孩子合作進行知識的建構。

二、家庭互動的相關研究

（一）家庭互動規範、互動行為與家人幸福感之關係

黃馨萍（2003）以問卷訪談探討家庭互動規範、互動行為與家人幸福感的關係，以 208 個家庭每個家庭裡的父親、母親、兒子及女兒四位家庭成員為對象，結果顯示，當家庭成員秉持更強的共享理念時，對待家人也愈加關愛與尊重，家人間的關愛也更具有均等性與相互性，因而家庭較和諧，家人的幸福感也較高；當家庭成員秉持更強的平等匹配理念時，家人間的關愛行為傾向較少，均等性也較低，另發現，無論另一位家人對自己的關愛程度的高低，共享理念都會促進對對方的關愛行為，此對共享理念會促進家人間的關愛行為，提供更明確的支持。本研究也發現家庭最傾向秉持共享理念，而為家人互動的主要規範。

（二）家庭互動關係與青少年自我統合發展

楊金滿（1996）採問卷調查法、卡方檢定、多項邏輯迴歸分析，探討家庭互動關係與青少年自我統合之關係，以高中職學生為研究對象，研究工具為「家庭順應性及凝聚性評估量表」、「親子溝通量表」、「自我統合量表」及「基本資料調查表」。結果發現由家庭凝聚性分數所形成之脫離型、平衡型及黏絆型家庭與宗教自我統合有顯著之差異，然而與政治、職業自我統合未達顯著之差異，脫離型家庭之青少年在宗教自我統合上多數為迷失型，而黏絆型家庭則為早閉型。在親子溝通方面，和父親之開放式溝通在政治、宗教自我統合上，定向型的可能性越大；與父親之問題式溝通，在政治之自我統合上，早閉型的能性越大；在宗教自我統合上，迷失型的可能性越大。而和母親之問題式溝通在政治自我統合上，迷失型的可能性越大；在宗教自我統合上，早閉型的可能性越大。根據上述的研究發現，並提出具體的建議給父母，以促進青少年自我統合發展。

(三) 親子互動模式與青少年社會關係

孫毓英 (1986) 以 Olson 等人 (1979) 所提出「圓型模式」(Circumplex Model) 來探討我國家庭功能運作之情形，以親子溝通量、家庭調適力凝聚力估計量表、親子關係適應量表承同擠提名量表做為研究工具。以台北市建成、弘道、萬芳、明德等四所國中二年級學生及父母為施測對象。研究結果發現：和諧的親子關係，對於個體一生的成長影響很大如何有效地發揮家庭功能，增進個人健全發展，一直是人們所關心的課題。父母婚姻和諧者，親子溝通愈好；父母教育程度、職業及社經地位之等級愈高者，親子溝通愈好。父母親所知覺到的親子溝通情形比國中生子女知覺到的親子溝通情形要好。國中生在班級內的社會地位與親子溝通有顯著性差異，亦即受歡迎者及被疏忽者之親子溝通較被拒絕者、受爭論者、平均者之親子溝通要好。

以認知論的觀點而言，一般期望、特定期望及行為歸因三變項均為個人主觀的內在想法，他們彼此間應具有相互影響的關係，同時配合作用後，更是影響父母管教子女行為的基本要素因，此一般期望單獨性作用會影響父母對子女行為的特定期望與歸因內容，而在管教方法上卻不產生顯著差異。根據 Cochran Q 檢定得知，父母會因本身知覺到子女良好或不良之特定行為內容的不同，而在管教方法的使用上具有差異。換句話說，今後在探討父母管教方式的課題時，應考慮子女行為本身對父母所形成的影響。

綜上所述，家庭是一個系統，成員間相互依賴與相互影響，某部份的改變會牽動整個家庭的改變。家人的關係是互動的動態系統，不是固定不變的，它隨時都在改變與調整，依照性別、年齡層、教育程度、興趣、價值觀等維持家庭共同體平衡。而家人間的互動方式，被

重新界定為理性的對話迴路，家庭的每個人都是協同學習者。

第三節 轉化學習的意涵與相關研究

本節首先針對在轉化學習的基本概念意涵做說明，並說明歷程模式影響因素及策略，最後以轉化學習質性論文研究的實例來說明各種轉化學習研究結果的相關性。

一、轉化學習的意涵

轉化學習是以生活經驗為中心，對過去先前的經驗意義進行反覆批判反省，從而產生新意義觀點之歷程，需在生活中以行動來印證新的意義架構，進而肯定新意義觀點的價值（Mezirow, 2001）。

轉化學習起於對生活經驗的知覺，但不一定面臨到兩難困境或問題情境，亦可能緣於愉快的經驗。反省的過程未必對批判反省的領悟進行有效的對話，自我反省是觀點轉化的關鍵，除理性外，轉化學習亦含有直覺的、情緒的、感覺的本質在內，皆以轉化的觀點做為生活實踐的基礎。每個人所經歷的轉化學習歷程階段不盡相同，階段的順序也與 Mezirow 的模式有部份不同，階段之間的界限並不明顯（Mezirow, 2001）。

二、理論基礎

轉化學習(transformational learning)，或譯成轉換學習，指的是成人學習研究的特徵。成人學習研究可以分為三類：第一類是以成人學習者的特徵為主的研究；第二類則在於探討成人的生活情境；第三類則

著重於意識的改變與批判思考能力的培養。第三類特重於探討成人的意識改變，探討成人處理心理的經驗與其內在的意義。對於一個人所處環境與經驗內容的反省，是成人學習研究的共同特色。這種意識改變的學習過程即是轉化學習，在成人教育的領域中，一般以 Mezirow (1991)、Freier (1998) 及 Daloz (1986) 三位學者的論述為重。而這三人之中，只有 Mezirow 直接使用「轉化學習」一辭 (蔡明昌, 1998 : 44)，所以，以下就以 Mezirow 的轉化學習理論為主要介紹：

申論 Mezirow 的學習理論，Cranton (1996) 解釋道：人們以自己的方式來詮釋個人的經驗與個人所碰到的事情；我們對世界的解釋便是我們對個人經驗所形成之知覺的一種結果。因此，轉化學習是檢驗、質疑、確認及修正這些知覺的一種過程。如果我們想要聲明絕對真理或普遍建構的存在，而這些真理和建構又與我們對它們的理解無關，那麼學習的目的便是在於發現正確的答案，而非反省我們對世界的觀點(Cranton, 李素卿譯, 1996 : 30)。

考慮到這種情況，Mezirow 認為成人擁有種種的意義觀點，或「一套套的習慣期待」(Mezirow, 1991 : 4)。基於我們過去的經驗，我們會期待事物以某一方式呈現。我們擁有一套參考架構，以便詮釋我們所遭逢的、我們所閱讀的、我們所看到的，以及他人所談論的各式事件。這套參考架構源自於我們的成長方式，我們所生活的文化，以及我們先前已經習得的事項(Cranton, 1996 : 30)。

我們的經驗是藉由我們的意義點來加以過濾的，我們多數人都是毫無批判反省地同化了認知、信仰與感受的方式。然而在轉化學習的理想情境之下，就是參與了反省式認知的。換言之，當一個人正在詮釋一份新經驗的意義，以及檢驗之前學習的效益時，與他人共同討論

的方式即提供了一項學習的工具。在最佳狀況下，參與此轉化學習的人們將會：

1. 擁有準確與完整的訊息。
2. 從強制及扭曲的自我知覺中獲得解放。
3. 能夠客觀地權衡證據與評估各種主張。
4. 可以接受替代的觀點。
5. 能夠以批判的態度反省種種假定及它的後果。
6. 擁有平等的參與權（包括有機會去挑戰、質疑、反省，並聽聽他人在相同事件上的聲音）。
7. 能夠接受一個廣博的、客觀的與理性的共識，使它成為一個合理的效度檢驗。

在轉化學習的理論中，一個成人的心理與認知發展具有以下顯著的特徵：透過反省，確認先前學習的能力會逐漸增加，且根據所獲得之領悟而採取行動的能力或逐漸增長。這個人會更具包容性，區辨性，開放與整合的意義觀點推展（Cranton, 1996：32）。但如果將轉化學習視作為某一特定學習過程的獨立或孤立的說明，或許一開始可以以這樣的方式來描述，但以這個立場來說，便無法進入成人教育裡的社會性質，更難以進入理解其自身的轉化學習之脈絡，因此，我們無法將轉化學習當作為個人的學習過程，反要以集體的社會學習的觀點來理解。

但將學習直接當作為社會行動的表示，對轉化學習的解釋，將會牽涉到另一層的反對意涵，尤其是個人的成長與組織教學的關係，也就是自我導向的學習。凱帝主張，這是自我導向式的學習，是個人自主在「自然社會情境中」追求個別及非機構式的學習機會（Candy,

1991：23）。此面向導向的是解放性的學習，個人可以介入支配學習的歷程，批判性的自我反省居學習的關鍵地位。凱帝強調把學習當成一種社會活動，但相互依存中仍要達成充分的個人自主性，他將學習者過於依賴其屬社會脈絡當作是學習上的一種束縛（Candy, 1991：64）。而自我導向學習和轉化學習是相互交織的，就某種程度而言，如果要使轉化學習成為可能的話，一個個體必須已經是屬於自我導向的，或是具有從事自我導向學習的潛力。自我導向學習也可以被描述為一種過程，藉此，學習者對自身的原有假設會提出疑問與反省，並且考慮各種能使他們改變其世界的方式，最後，自我導向學習的提升才有可能轉化學習過程的一項產物。

簡單地說，以前述的立場繼續闡述之，Jarvis（1992）把個人自主性討論為自由意志的發揮，同時強調內部與外部的自由。先前的經驗、社會化，以及從而產生的習慣化思考過程均會抑制自主性。而成為自主便是一種轉化的過程，亦即，從語意不清或被扭曲意義觀點的壓抑中逐漸解放而出。當然，完全的自主是一種理想，同樣地，對於意義觀點來源與結果的完全自覺，以及從那些觀點的強制、侷限與扭曲中獲得解放，這也是一種理想。轉化學習理論清楚地表達了成為自主的過程。一個人越自主，他/她或許能更從事轉化學習。相同地，參與轉化學習的過程也能增加自主性。

另外，批判性思考對轉化學習的理路上亦有清晰的聯繫。Brookfield 的敘述非常類似於 Mezirow 對轉化學習所做的敘述，他指出要成為一個批判性思考者的階段包括有：

1. 促使內在感到不舒服與困惑之觸發事件的發生。
2. 對自身的評價或自我檢視。

3. 探索各種解釋差異的方法，或是與差異並存。
4. 發展可能的替代觀點或新的思考與行動方式。
5. 將新的觀點融入個人的生活。

然而，要怎麼學習與反省才會成為批判性反省？Mezirow 描寫道，「反省的學習是可以證實或轉化的。當假設是被發現是扭曲的、不實的或在其他方面無法被證明是有道理的，此時它就是轉化的。轉化學習促成全新的或轉化的觀點體系，或是當反省重於前提、全新的或轉化的意義觀點時 - 也就是觀點的轉化」(轉引自 Patricia Cranton,1996：78)。

轉化學習指的是學習者較深遠的改變的過程，而且這些改變對學習者的往後經驗有重要衝擊，簡而言之，轉化學習在於塑造一個人。此種過程可能漸進、亦可能突然發生，可以發生在正規的教育環境，亦可以發生在日常生活的學習之中。(Clark, 1993:47, 轉引自蔡明昌, 1998：45) 在生命的過程中，人們扮演著許多角色，也有許多意料外的突發狀況，這些事件使得一個人所以成為他自己，也改變著他，往往在某一經驗前後判若兩人。

在此一領域中，Mezirow 所提出的觀念轉換的概念發展得比較完整。在 Mezirow 眼中，解放學習與觀點轉換是等同的，是一個「了解到『先前假設』如何(為何)限制我們對於世界的知覺、理解、感覺的過程，能形成另一些假設來使之產生一些廣含的、有鑑別力、洞察力的、整合的觀點，並能據此作決定，進一步地付諸行動」(Mezirow, 1981:14, 轉引自蔡明昌, 1998：45)。我們賦予此現實、此種意義的生命之反省，特別是在角色與關係上，可能是成人學習最明顯的特色

(Mezirow, 1981:11, 轉引自蔡明昌, 1998 : 45)。成人期的學習並不只是就已知的知識加以補充而已，更在於將既有的知識轉換到新的觀點，並解放學習者，這種學習型態的最後結果是了解主宰規則、角色和社會期望的文化假定，這些文化假定決定著我們看世界的思想、感覺和行動 (蔡明昌, 1998 : 45)。

簡單地說，成人學習不同於知識授與的學習，的確它可以就知識本身的結構來談，但在 Mezirow 所提示的觀點裡，我們必須認知到成人學習會超越傳統的學校升學體系，成人教育儘管也牽涉到組織性、系統性的學習課程，但它的功能已經不只限於傳授知識，更為重要的是，此中牽涉轉化學習的歷程，此歷程是自我反省的、自我批判的，最終，期待能達成自我成長的。

依據 Mezirow (1991) 的觀點，轉化學習是成人自我成長學習的特徵。Mezirow 認為，學習者獲得學習能力並非偶然，是伴隨整個學習過程所致，不只是被看成是一種已轉化之意義觀點的結果，亦非只停留在學習內容，而是學習者根據改變的假設或價值行事，轉化學習才算完成。學習者需要不斷地增強自我指導。每個人所經歷的轉化學習歷程階段不盡相同，階段的順序也與 Mezirow 的模式有部份不同，階段之間的界限並不明顯。轉化學習起於對生活經驗的知覺，但不一定面臨到兩難困境或問題情境，亦可能緣於愉快的經驗。反省的過程未必對批判反省的領悟進行有效的對話，自我反省是觀點轉化的關鍵，除理性外，轉化學習亦含有直覺的、情緒的、感覺的本質在內，皆以轉化的觀點做為生活實踐的基礎。

三、學習者與教育者的角色功能

在朝向轉化學習的過程中，學習情境中的學習者與教育者有著學習者特性與教育者的責任來促進轉化學習的產生。教育者的首要責任就是建立及維持一種可以賦予學習者能力的環境（Cranton，1996:173）。Giroux（1988）更主張教師應成為轉化型知識分子，要掌握所處的環境與社群，確定轉化目標，並持續進行反省與批判，重新發現自己與肯定自己，並將學生式微具有潛能的批判者，願意以對等的關係不斷與學生對話與辯論，以改寫文本。教育者在引進意識提昇的活動或其他批判性自我反省的觸因之前，必須讓學習者感受到舒服、有自信，而且能自由地參與及表達他們的看法（Cranton，1996:167）。

對於教材的編寫和教學的設計應當擅用思維的向問題性，杜威認為思維的反省性或批判性來自於解決問題或克服困難的需要，而符合學習者內在好奇心與外在生活需要的內外動的動力是思維的兩大根本力量。教師的任務在於提供材料和條件使學生的生物性好奇趨向有目的、有結果、能增長知識的理智性探究，並誘導、轉化社會性的探索興趣，使其成為解答問題時虛心蒐集資訊的能力（Dewey，1993:40），引發學習者具備主動性、目標性、完整性和繼續性的學習。

轉化學習讓學習者開放性地檢視自己的信念，當學習者依據改變的假設行事時，也會造成不舒服，教育者雖不必成為所有學習者的輔導員、朋友或支持者，但仍需扮演提供資源者或管理者的角色，因為每個人所需要的情緒調適能力可能更甚於問題解決能力（林逢祈，2003，27頁）。轉化學習是一種歷程，賦予學習者能力的培養已被定義成「和成人學習者共同努力，藉以提昇他們對假設和信念的覺察，反省及挑戰他們的假設與信念，並且在過程中與以支持。」如果假設

和信念獲得修正，轉化學習便會展開，這個過程包括和學習者共同根據這些改變努力計劃及完成種種行動。在學習者可以開始進行批判性反省過程之前，賦予學習者某種程度的能力是必要的，批判性反省和轉化學習本身也處於被賦予能力的過程中而轉化學習的結果便是能力的賦予。

四、轉化學習歷程模式

Mezirow (1991) 認為，學習者獲得學習能力並非偶然，是伴隨整個學習過程所致，不只是被看成是一種已轉化之意義觀點的結果，亦非只停留在學習內容，而是學習者根據改變的假設或價值行事，轉化學習才算完成。學習者需要不斷地增強自我指導。每個人所經歷的轉化學習歷程階段不盡相同。

依據侯佳惠 (2002) 的「成人學習者性別角色刻板印象之轉化學習歷程研究」論文研究結論中對轉化學習歷程模式歸納如下：

- (一) 轉化學習歷程之起源多始於生活情境中所遭遇的經驗或事件。
- (二) 轉化學習可能發生於多樣性的脈絡。
- (三) 轉化學習歷程模式因人而異，所經歷之階段亦不盡相同。
- (四) 轉化學習歷程依附於個體的生活經驗。
- (五) 轉化學習歷程非線性過程，是意義結構不斷反覆重組的過程。
- (六) 轉化學習歷程階段的順序和 Mezirow 的模式有所不同。
- (七) 轉化學習歷程階段之間的界限模糊。
- (八) 對經驗的意義觀點進行批判反省是轉化學習之關鍵。
- (九) 轉化學習歷程均在行動中建立自信。
- (十) 轉化學習結果均能以新的意義觀點面對生活。

五、影響轉化學習歷程的因素

（一）學習情境與社會風氣

學習情境方面，包括學習環境、課程內容之安排、成人教育者之背景、經驗及教學方法、課程補充教材的選擇。學習者方面包括學習者之背景、經驗。學習歷程時間、共同參與者之對話分享、學習者批判反思的能力、與他人的互動。社會環境方面，包括社會風氣、社會支持性與接受度與社會價值觀（侯佳惠，2002）。

（二）促進轉化學習的策略

在如何促成轉化學習之研究上，有些學者著重於建立理想的教室情境，強調平等的師生關係，有些學者則關注學習者的學習型態，認為只有在更了解學習者的情況下才可能幫助學習者去質疑他們的假設，還有些學者則重視課程的設計，主張藉由價值澄清課程來促進學習者相互討論與批判反省。最後，在轉化學習倫理問題的研究上最常受到學者關注的焦點是教育者角色的問題，簡言之，成人教育教師負有規劃轉換學習課程的責任，但是教師與學習者同樣是轉換學習的中心主體，因此如何如何巧妙地維繫師生之間的動態權利關係以創造理想的教學環境將是未來亟待解決的問題（Baumgartner, 2001; Clark, 1993; Merriam, 1991, 1999）

- 1、營造理想的學習情境。
- 2、選擇適當的課程內容、教材。
- 3、成人教育者自身經驗及教學方法的應用。
- 4、提供學習者情緒上的支持。
- 5、幫助學習者發現適當可行的行動方案。教師的責任在建立及維持一種可以賦予學習者能力的環境（Cranton，1996:173）。

綜上所述，一個成人轉化學習其心理與認知發展，透過反省，先前學習的能力會逐漸增加，且根據所獲得之領悟而採取行動的能力或逐漸增長，使此人會更具包容性，區辨性，開放與整合的意義觀點推展。而影響一個人轉化的因素在團體中有教學內容設計多元、課程方法多元、情境的安排多元、持續且系列式課程養成。結合理論與實務彼此互動增強自信與人際，提昇成員對假設和信念的覺察，反省及挑戰他們的假設與信念，並且在過程中予以支持，確實能幫助成員回家後對家人間的互動，成員會根據改變的假設或價值行事，回家後轉而影響對家庭成員互動的目的、內容、方法及態度的改變。

六、相關研究

以轉化學習質性論文研究的實例來說明各種轉化學習研究結果的相關性。轉化學習在企業界、教學者、中年者、女性、專業技術學習者、聽障父母教養子女、教師課程融入等方面的相關研究如下：

（一）企業界團體學習的轉化

管理界大師彼得聖吉，透過運用組織團隊學習方式的系統化思考歷程來改善並轉化企業界員工的心智模式。聖吉主張組織學習的基本單位是團隊而不是個人，運用如深度匯談（dialogue）、左手攔、懸掛假設和有技巧的討論等，來促進團體學習。他也認為除非團隊能夠學習，組織才能學習，團隊學習是發展團體力量，使團體力量加總的技術（郭進隆譯，1994：15~18），另還強調團隊學習目的在激發群體智慧，主張團隊學習意指整體搭配，並不是只有同意或一致，由於團隊成員了解彼此的感覺和想法，因此能藉著完善的協調和一體的感覺，以發揮綜效，提升團隊思考和行動的能力，它是發展團隊成員整體搭配與實現共同的目標能力的過程。

（二）性別角色刻板印象上的轉化學習

侯佳惠（2002）以半結構式的訪談、課堂參觀察、調查問卷和綜合的分析與討論來探究成人學習者在參與非正規學習課程後與非正規學習活動中，其在性別角色刻板印象上的轉化學習歷程，發現性別角色刻板印象轉化之條件需要社會環境與價值觀的改變、兩性教育課程全面的落實與提倡、成人教育及家庭教育的紮根、持續的反思與行動四大條件。她對成人學習者提出建議，希望成人學習者可評估自己學習興趣與需求來選擇適當學習課程，並從舊經驗開始進行反思質疑與批判，且須減少對成人教育者的依賴培養自我區辨力與包容力，並建立學習者間互信真誠的對待關係來提高學習效果。另對成人教育組織提出建議希望成人教育組織可以妥善規劃成人教育課程並進行 SWOT 分析，並佈置理想的學習環境來營造互動、和諧及持續反思的學習，另也鼓勵男性朋友積極參與，和建立課程或學習方案評鑑制度，促進轉化學習發生。

（三）前後的學習行為經觀點轉化而改變

劉恬妏（2003）以立意選取、個案分析，探究教師以學習者的身分參與網路研習前後的學習行為是否經觀點轉化過程而產生改變。屬初探性的研究，分析學習行為觀點轉化之「學習動機」、「學習策略」、「學習習慣」、「學習態度」四大層面，發現學習行為在四大層次八指標的轉化結果、教師在網路學習的歷程會發生轉化與沒有發生轉化的原因、進入網路環境學習成功的關鍵要素，提出對網路規劃與教學者建議，希望課程規劃應涵蓋統籌規劃及教學支援、技術部門的支援、授課教師部分等三個部分的人力資源，提出對學習者的建議，應建立屬於自己的支援網絡、學習與生活結合、培養自我導向學

習的能力、提升資訊素養能力。並建議未來研究可朝向研究良好的學習者支援系統或課程設計是否對於轉化或學習有幫助。

（四）教養子女之轉化學習

李肇富（2003）以半結構訪談方式，來理解聽障兒童父母教養聽障子女之轉化學習歷程，探討聽覺障礙兒童父母教養其聽覺障礙子女之轉化學習歷程在自我角色發展與教養子女實際行動上之影響，和探討促進聽障兒童父母成功轉化學習的可能做法、事件和有關的因素。她發現孩子陷入困境事件是轉化學習的起點、自卑與痛苦與原有的文化假設有關係、和其後父母需連串面對的相關事件。經濟能力是教養的重要條件、夫妻相互間的鼓勵與配合是行動中最大的力量、宗教信仰能夠刺激批判思考進而促進轉化學習、團體行動能促進個人轉化學習、賦予學習者權力（empowerment）能夠促進轉化學習。父母轉化學習的階段歷程，是有觸發事件作為刺激轉化學習的開端，但影響轉化學習的是一整組相關的事件，而轉化學習歷程沒有特定的階段或模式，家長角色意義觀點的重建是成功教養聽障兒童的基礎、角色的重新認定有助成功教養聽障兒，父母教養兒童的轉化學習對父母的生活有正面的影響。並建議對未來研究可朝向研究成人學習中促進轉化學習的方式及課程提供有效成人學習方案並研究其他成功轉化學習的案例。

（五）女性意識知覺及轉化歷程

社團女性學員的女性意識知覺及轉化歷程，其觸發原因常與女性在生活中面臨到的危機有關，常以生活經驗為中心，進行舊有意義觀點的反省，如瞭解在社會制度規範裡，女性處於不利地位之事實；其反思層面會從對自身經驗的體察，擴及到對整體社會結構的質疑，而

其個體的觀點轉化，影響面往往會促成行動的付諸，由行動的具體展現，促使其對新、舊意義觀點的再反思，並透過女性相關書籍的閱讀方式，可以讓個體將其經驗與書籍上相關的概念產生連結（高歆怡，2003）。

綜上所述，非正式的學習團體互動模式對成員轉化學習會不斷產生，互動過程會產生機制：learning、reflecting、action reflecting、learning，有個人反省、演練、回饋、團體分享增強、修正、實作。其內涵一致性是，人與人之間的人際網絡相互支持，提供相關如成人教育成人學習理論及概念、特殊教育、社會福利資訊及資源學習條件，連結自身與他人經驗，透過理性的對話，有助意義觀點的轉換，加上持續的行動與反思，對能有效促進轉化學習，普遍而正確的教育理念能修正大眾在文化假設上的誤解，降低人與人之間所承受壓力，透過群體力量有助喚起意識，促成團體行動與轉化學習。教師在過程中所扮演的角色就像是無花果和花瓣，是長期累積的果實，一個無花果果實是要由 2800 朵花所形成的，過程中的行動就像是花瓣，愈多的行動果實就愈甜美。