

## 第二章 文獻分析

教師從習於獨立工作而今須進入到互動與合作的年代，欲探討教師學習團體運作歷程中的現象及團體促動者的挑戰時，研究者首先發生的疑問是，為何陳義甚佳的教改藍圖、強調教師合作學習的策略，在經由教師的經驗解釋並進入複雜的團體歷程之後，所經營出的學習團體往往產生一些難以突破的困境？

進入學習團體的教師，本身究竟擁有何種經驗，又如何解釋經驗，進而影響著教師學習團體的初始狀態？進入團體學習之後又發生了什麼，使得團體產生結盟、衝突甚至是崩解？作為教師學習團體的促動者，應如何以理論為背景，結合自己的經驗與實踐，為教師學習團體提供可用知識，進而減少試誤過程所付出的社會成本？

基於上述連串的疑問，本章先就目前有關教師學習團體相關研究的文獻進行回顧與整理，接著就教師學習團體所在的場域進行現象學式的分析，並從成人動態的自我概念發展的觀點，探討教師在場域中如何進行學習與改變，並就經驗學習理論進行文獻概攬，充備對教師進行經驗學習的可能歷程與瓶頸；後就團體運作層面，以系統理論從可見與不可見動力的觀點，進一步探究個體進入學習團體之後，所產生的複雜動力與歷程；最後，以行動科學的研究成果，試圖為學習團體的促動者建構合於實踐所需的行動知識。

## 第一節 教師合作專業成長的研究現況

根據許雅貞（2002）的整理，國內從 1999 至 2002 年間，有關教師反思與行動國內的相關研究多達一百多篇，其中二分之一單純著重於課程的探討、教學方法與設計，及一些實務性知識；另有二分之一的論述，則探討教師主體反思或行動的歷程，反應課程或教學理論的應用與改變。這些論述，讓我們看到教師專業反思的焦點。

這些焦點包括，從個人專業成長出發，進行學校場域的反思或行動探究的研究（白穗儀，1999；陳亦安，2002；吳和堂，2000；鄭長河，2000）；也包括以教師專業發展為主軸，從個人與實踐過程中的穿梭，呈現出主—客體之間互動關係的研究（鄧優君，1998；李源順，1998；陳聖謨，1999；蔡明昌，1999；周淑瓊，1999；）。然而，儘管探討專業成長的研究多如過江之鯽，然而，探究焦點集中於群體展現的研究，卻是鳳毛麟角（許雅貞，2002）。

然而，以個體經驗進行反思對話與實踐的循環，雖然可以創造內在的對話空間，若要對外部的環境有所影響，則勢必需要跨越個人的層次，進入溝通的互動型態當中。所以，Johnson 和 Johnson(1997)曾提及，長久以來儘管我們經常是在團體中學習的，但是如何促發團體成員進行最大量學習？其相關的知識和技能是十分欠缺的。以至於我們雖花費大量的時間與他人討論，但是大多數人並不具備進行有效討論時，所須的態度和能力，人們往往過於關注自我、過於在意他人如何評斷自己的意見，而很少進行有效的傾聽，忽略他人所提供的方向和引導。

Ishler, Johnson 和 Johnson（1998）針對一百五十八名教育人員，進行合作學習的專業發展訓練，以個人承諾、工具支持、心理支持、人員關係等向度進行方案發展的評估，發現成員之間的關係是影響成效的最重要因素。也因此，近年的研究，陸陸續續將教師合作進行專業成長所面臨的瓶頸列為研

究的重點(Achinstein, 2002; Grossman, 2001; Huffman & Kalnin, 2003; Johnson, 2003)，這些研究發現教師之間的合作行為並不是一蹴可及的，雖然合作可以協助教師專業獲得多元成長，但是，也有許多老師認為合作增加其工作負擔，減少了自主的空間，不同的團體也會競爭現有的資源等問題(Johnson, 2003)，亦有一些研究開始著手探究建構教師專業社群的可能性（Grossman, 2001; Wenger, 1998; York, 2002）。

## 第二節 教師學習團體存在的場域

### 壹、影響教師學習團體的場域和對象

教師工作的情境是一個複雜的系統，而教師在此種工作情境中必須時時採取各種專業行動決策解決形形色色的問題狀況。饒見維(1996)曾以系統的觀點，整理出十四個主要類別之間的交互作用關係，其並以學校為分界將此十四個主要類別因素分為「校內類別」和「校外類別」。校內類別因素包括：學生、教師、教學活動、教育目標與課程教材、教學資源、輔導與班級活動、校長與學校行政、學校的組織文化與人際脈絡；校外類別因素則包括：教育行政機構、相關制度、社區、相關人員對教育的基本理念、相關人員對教師的角色印象與期望、社會情境與文化。其彼此關係如圖 2-2-1，教師專業工作情境系統圖。

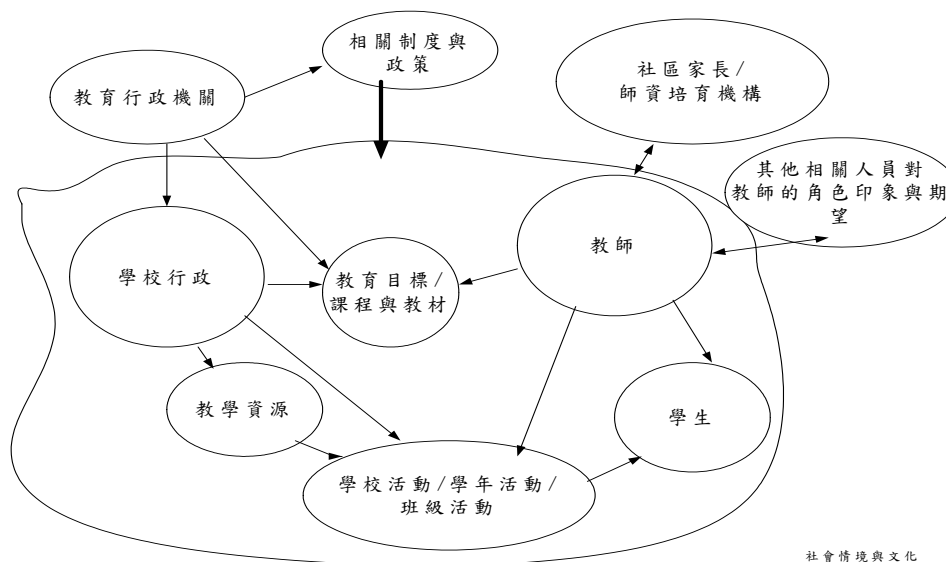


圖 2-2-1 教師專業工作情境系統

資料來源：饒見維(1996)教師專業發展：理論與實務 p.60

饒見維所做的整理，對於勾勒教師學習團體討論的可能範圍有相當的幫助。但是對於究竟哪一個類別所衍伸的話題，最引起教師學習團體的關注、最是關鍵性影響教師學習團體的討論與學習，則顯然力有未逮。

許雅貞(2002)從實務的現場，透過深入整理一個教師團隊的運作過程，提及教師工作的對象基本上是「人」，所以，教師最先關注的對象可能是學生，而會進一步拓展到與學生家長的互動，而平日的學校事務運作則將觸及教學立場與行政立場之間的差異。教師在這些不同的實踐對象之間移動，隨著經驗的累積，以及關注焦點的位移，將建構出不同的觀點。

另一方面，將上述的對象再從「教師專業」的範疇來看，則課程、教學、教材教法、教育組織資源與教育體制往往成為教師實踐中的客體現實其彼此的關係可以圖 2-2-2 來進行說明。

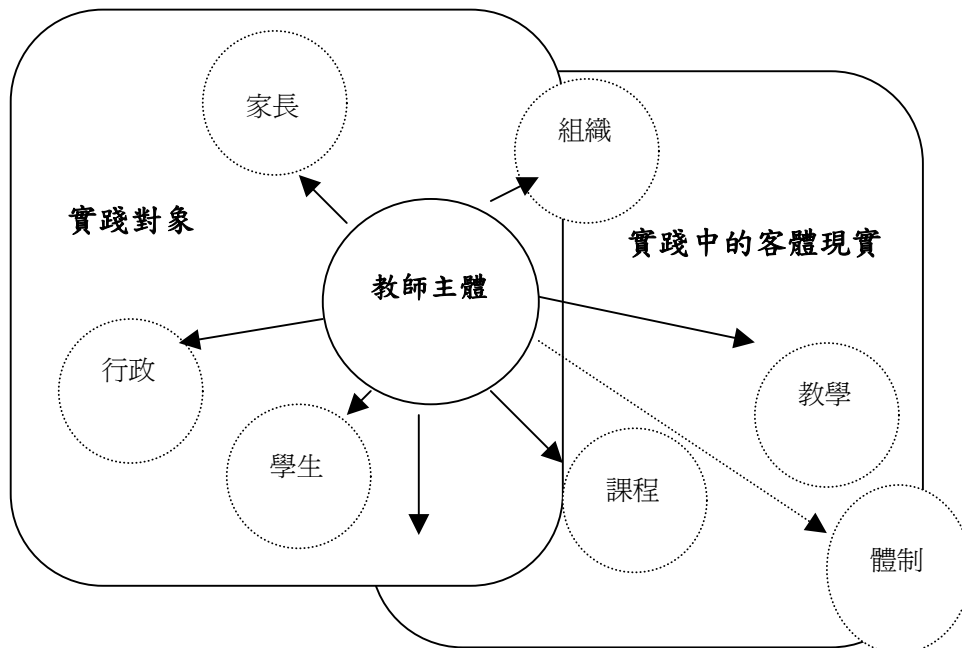


圖 2-2-2 教師主體實踐專業過程中的對象與客體現實

資料來源：許雅貞（2002）。教師團隊的對話、反思與行動歷程-以一個國小教師團隊為例。

p.146

從建構主義的觀點，以「教師主體」、「實踐對象」以及「現實中的客體事實」等三個面向，進一步解析實踐對象、場域與教師主體的相互影響歷程時，其實教師主體與實踐對象及客體現實是雙向影響的過程。

然而，成人在接收與解讀生活世界的實踐場域時，往往依據過去的經驗，由於成人已能熟練的使用語言，探索客觀現實並付諸行動，所以，相對的成人也不容易超越既存的熟悉經驗，覺察深層的意圖，反而容易落在客觀現實的事物上，或陷於盲目的自我經驗中心當中，忘卻主體意識的作用以及雙向影響的可為空間。

個體的主體意識以及覺察雙向影響的可為空間，如何能被個體所把握？Schütz（1991）認為，經驗具有不同層次的複雜性，表象的經驗可以透過淺層的客體經驗進入，也可能透過深層的客體概念進入，個體需透過反省，才

能夠觸及具有高度複雜結構的客體經驗與概念。(盧嵐蘭譯，1991)

反省，是一種後設思維，個體透過對自身經驗的詮釋而尋找自身的意涵與主體性，不論是個體或者是在團體中，由於生活世界中多元化的事實，在語言與行動的互動歷程中如何回到意義脈絡，使經驗脈絡整體呈現進而帶動個體對主體經驗與雙向影響有所把握，正是 Schütz 所一再強調的。

至於群體或團體互動歷程所產生的意義建構，是由每一位使用者的個別性與言語行動建構起來的，透過個體在團體中，其主體經驗不斷修正時，將漸漸與他人的主觀意識取得一個相互了解的平衡。Von Glasersfeld (1995) 曾提及社會互動是在我們所使用的語言與字彙中可以相互共處的結果，這個過程漸漸形成個體的文化順應 (cultural accommodation)。所以，其實主體經驗在與客體現實互動累積與言語和字彙的同時，其實也在建構與回應著現實文化，而語言與活動是建構的工具也是呈現社會互動脈絡的作品。

## 貳、教師如何從接受場域的影響主動創造改變

### 一、從成人的動態自我概念到學習與改變

成人對自我的經驗有機會在主體調適與團體互動當中產生改變，然而，決定性的因素歷來有許多學者提出許多看法。有些學者從成人的自我概念結構的角度，認為成人的自我觀念可說是一種有組織、一致而統整的意識狀態 (黃富順，2002；Eccles, 1983)。

Fosnot(1989、1996)依據 Piaget 的理論，以結構分析的角度提出成人自我概念具有整體性、轉化性以及自我調節性 (Self-regulation)。而 Markus 和 Wurf(1987)則以「運作中的自我概念」(working self-concept)，來強調成人自我概念動態的本質，同時透過運作中的自我概念，個體將啟動個人內在與個人之間兩個層面的行為控制。

#### (一) 動態的自我概念強調成人學習的可為性

Markus 和 Wurf(1987)所提出的自我概念涵蓋的是一個動態的系統 (the dynamic self-concept)，其包涵了自我概念的結構、自我內在的活動，以及與其他個體的互動行爲。

自我內在活動包括了自我相關的資訊、情感調適與動機運作等三個部份。自我相關的訊息包括，自我概念的基模、自我目標與標準、自我意志與控制以及自我評價與回饋等；至於情感的調適，則由自我維持 (self-consistency) 與自我增進(self-enhancement)的動機目標所調節；最後，是與其他個體的互動行爲，則包括社會知覺、社會比較、找出並形成與他人的互動。

而此三者之間在情境當下的運作，則由「運作中的自我概念」(working self) 在控制與維持。此動態系統如圖 2-2-3 動態的自我概念系統與運作中的自我概念。

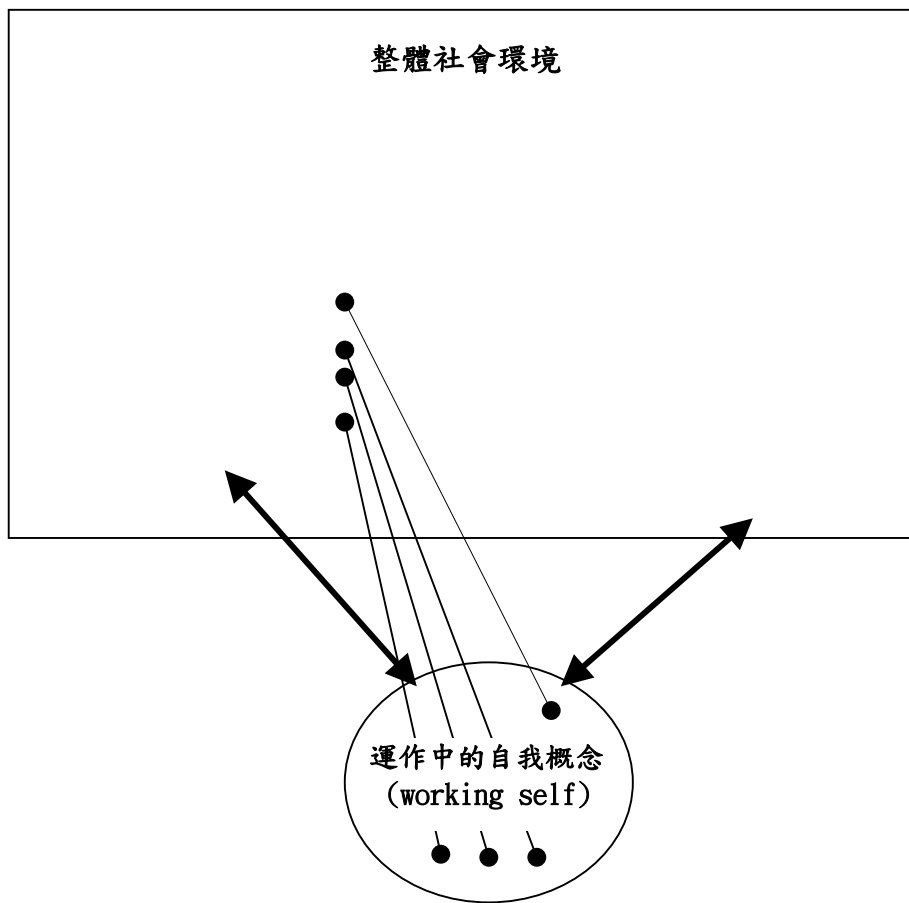


圖 2-2-3 動態的自我概念系統與運作中的自我概念：持續調節著個體內與個體間行為的自我概念結構與運作中的自我概念

資料來源 Markus, H. & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. P. 315. The currently active set of dynamic self-structures comprises the working self-concept which regulates both intrapersonal and interpersonal behavior.

Markus 和 Wurf(1987)所提出的動態自我概念對於本研究所提供的理論啓示在於，個體在學習團體的互動當中會經歷一段長時期訊息頻繁交流的過程。有別於將自我概念視為靜態與結構化的研究，動態的自我概念說明個體在團體當中，將經歷頻繁的自我內在活動以及豐富的個體間的交流活動，這些活動是在學習團體過程中所激盪出來的，透過動態，我們能夠更細微去了



解個體在團體當中學習與改變的過程，甚至能夠了解個體與團體所遭遇的困境與瓶頸來源。

### 1. 自我內在的活動

(1) 訊息處理歷程：從動態的自我概念所整合的相關研究(Bruner, 1986)顯示，個體將外在的訊息轉入內在訊息處理時有幾項特徵，包括：對與自我相關的訊息顯示出高度的敏感性；相較於處理一般訊息，個體在整合與自我有關的訊息時，顯示出較高的處理效能。

(2) 情感調節歷程：個體在動態的自我概念整合的歷程中，有趨向自我維持 (self-consistency) 與自我促進 (self-enhancement) 的傾向，所以，當外在的環境對個體自我概念產生挑戰的時候，個體的情感會產生波動，個體可能透過修補以維持原有的自我概念結構，或透過與他人互動，作為支持原有結構的依憑。所以，對教師而言，個人有可能為了維持既有的自我概念，而選擇自我設限以避免因應挑戰；團體教師的互動，亦有可能創造團體教師為維持原有的自我概念架構，而相互提供依憑。

(3) 自我的動機：與個體的個人目標息息相關，這目標的來源有可能來自理想自我的目標，也可能來自對自我的承諾。而自我的動機便往往來自於實際的自我狀態與理想狀態或承諾之間落差所產生的動力，進而使個體維繫一個動態平衡的歷程。

### 2. 人際之間的互動行為

動態自我概念的理論對於人際之間互動行為，包括社會知覺、社會比較、找出並形成與他人的互動。有關社會知覺與比較的層面，涉及個體知覺選濾與區辨歷程，並經由社會比較的過程，動態形成與他人互動的模式。

動態的自我概念理論，個體在團體過程當中，不同的個體彼此會激盪出種種活動，這些頻繁的訊息均會對個體自我內在活動產生影響，當我們越了解個體間的影響以及個體內的內在活動，我們便越能夠了解成人動態的自我概念是如何產生改變與調整的。

## (二) 自我調節理論說明成人學習的調節歷程

如果我們對於成人自我概念的轉化與調節做更深入的探討，則自我調節論 (the theory of self-regulation) 的相關研究 (Zimmerman, 2000)，已提出相當多的研究成果與模式，典型的自我調節循環歷程包括幾個階段：個人的先前思維 (forethought)( Bandura, 1997; Locke & Latham, 1990; Lepper & Hodell, 1989; Pintrich & Schunk, 1996; Weinstein & Mayer, 1986)、控制表現與控制意志的歷程 (performance or volitional control) (Corno, 1993; Ericsson & Lehman, 1996; Pressley & Woloshyn, 1995; Weinstein & Mayer, 1986) 以及自我省察的歷程 (self-reflection) (Garcia & Pintrich, 1994; Zimmerman & Martinez-Pons, 1992; Zimmerman & Paulsen, 1995)。

先前的思維、控制表現與控制意志的歷程以及自我省察的歷程此三者之間的關係如圖 2-2-4，自我調整學習的循環階段 (Cyclical phases of self-regulation)。

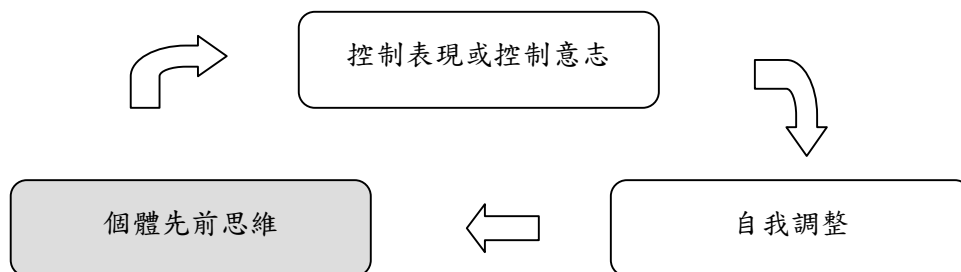


圖 2-2-4 自我調整學習的循環階段 (Cyclical phases of self-regulation)。

資料來源：Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In Schunk, D.H. & Zimmerman, B. J. (Eds.), 1998, *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford. P.3.

### 1. 先前思維

先前思維 (forethought) 包含著作業內容的分析 (task analysis)，以及自我動

機信念(self-motivation beliefs)的狀態。在作業內容分析的部分，具高度自我調整能力的個體，通常將目標階層化，而淺近目標的達成有助於個體提升對目標達成的自我效能感。其次是策略計畫與調整(Weinstein & Mayer, 1986)，而幾乎所有可以達成目標的策略都具有增進認知、增加控制感以及需要導向自動化的傾向(Pressley & Woloshyn, 1995)，但是，策略的選取與決定需要涵蓋到個體與環境的變動，所以都需要循環修正的歷程。重要的是，無論自我調整的技巧為何，若不能啟動個體的動機，這些技巧的價值是微乎其微(Bandura, 1997)。

個體的動機信念，涉及目標的導向、自我效能感、結果的預期以及內在源初的興趣。高度自我調節的個體，其目標系統是複雜組織的階層結構，那些次目標不僅僅只是機械性的項目，更涉入許多個人意義在其中。此外，自我的效能感往往是個體對結果預期，以及自我投入程度之間的調節變項，所以，自我效能感會影響個體的目標設定，所以，在目標設定的相關研究上，會發現個體內在會設定不同取向的目標，例如，學習取向的目標(Dweck, 1988)、工作取向的目標(Nicholls, 1984)、勝任取向的目標(Ames, 1992)等，進而維持個體的動機狀態。

## 2. 控制表現與控制意志的歷程

自我調整的循環，在先前思維之後，是表現控制(performance control)及意志控制(volitional control)的歷程，此歷程包含自我控制(self-control)與自我觀察(self-observation)的次歷程。自我控制協助個體將最多努力投注於任務以提高表現，其中涉及自我暗示、心像運用、注意力資源的控制(Corno, 1993)，以及使用特定策略等；自我觀察則使個體留意自己表現的細微面向，留心周邊的訊息以及留意產出的效益，其中最重要的是自我回饋的品質(Ericsson & Lehman, 1996)。

## 3. 自我省察與調整的階段：

自我省察(self-reflection)的階段則包含著自我判斷(self-judgment)與自我

回應(self-reaction)的次歷程，同時自我判斷，將涉及自我評估(self-evaluation)以及評估之後的因果歸因(casual attribution)。

此三個主要階段另涵蓋數個次階段與主題，詳見表 2-2-1，自我調整的階段結構與次歷程。

表 2-2-1 自我調整的階段結構與次歷程

<b>自我調整學習循環的各個階段</b>		
階段一： 先前思維	階段二： 表現／意志 控制	階段三： 自我省察
作業內容分析 目標設定 策略規劃	自我控制 自我教導 心像 注意的焦點 作業的策略	自我判斷 自我評價 歸因歷程
自我動機信念 自我效能 結果預期 內在原初興趣與價值 觀 目標導向	自我觀察 自我紀錄 自我試驗	自我回應 自我滿足／情意 適應性防衛

資料來源：Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner(Eds.), Handbook of Self-regulation. P.16.

如此，從成人自我的動態發展與自我調整學習的觀點，成人在理解、解釋與賦予經驗意義上，已具有相當的穩定程度，但是如何透過個人與社會、個體環境的互動，與時俱進地發揮自我調整的學習，則探討如何提供一個可以讓教師的自我概念持續發展而非停滯的環境是相當有意義的。

強調目標設定與自我調整取向，是自我調整理論的重點。但是，對於說明個體在參與學習團體歷程中，因討論情境與與他人互動，如何發生「情境式」的影響，則自我調整的相關理論則有未逮之處。

### (三) 個體的學習與改變

從動態自我概念結合運作中的自我概念，要創造教師自我概念的動態調

整，甚至擴及團體的學習，則 Markus 和 Wurf (1987) 的理論提供一個初步的方向。

- 1.以動態的觀點看待教師學習的可能性：對於成人教師而言，雖然其自我概念已發展到一定的穩定度，然而透過激發個體自我內在的活動以及創造個體之間的交流活動，無疑仍能促發個體產生新的學習。
- 2.引發與個體有關的活動：欲使個體產生新的學習，則學習的素材需能夠促發與個體有關的訊息，例如透過興趣、需求，並進入個體的知覺體系，如此一來，這些素材較容易使個體啟動進一步的訊息處理歷程 (Chaiklin, & Lave, 1992)。
- 3.透過活動引動教師學習的知覺：Peavy (1992) 在探討個人減少「生活」與「工作」的落差時，如何從「改變」當中進行調整，他認為透過「活動」是很好的工具，妥善設計的活動可以協助個體發展出新的意義，而在工作實踐的過程中，適應性的對話往往意味著個人與環境是同時相互轉化的。
- 4.從個人內在的活動評估個體運作中的自我概念：Collins (1991) 便曾以現象學的觀點，談到成人教育實踐時，因為將涉入成人的知識庫、行為典型、目的或意圖，所以如何協助教師對自己行動的意義和結果，進行理解、知覺、解釋進而產生再理解與改變的可能，應是成人教育實踐的重點所在。
- 5.與他人的訊息接觸：以建構主義的觀點而言，透過團體中的語言與實踐行動，將最能夠觀察到團體形成與運作的真實歷程。Von Glasersfeld (1992) 亦認為，最常帶來行動主體不安的擾動來源，通常來自於與他人的互動。

## 二、從個體成長到合作，看見彼此的專業與責任

透過存在場域的分析，理解教師學習團體存在的生態背景，以及產生動力的可能來源，並評估可能遭遇的阻力與困境。所以，分析教師所面臨的情境性與場域性的困境，有助於貼近了解導致教師無力與抗拒改革的因素。近

年來，針對結構性的困境突破，教師似乎應該尋求結構性的力量，透過「合作式」的「集體文化」，以發展教師族群與其他團體之間溝通的新語言（陳美玉，1997；Huffman & Kalnin, 2003）。

從認知到教師可循建立合作的方式建立集體文化，似乎是一條簡明的道路，然而在落實運作合作式的集體文化，實際運作的結果，才發現這其間潛藏著豐富的變化。

因為團體運作的方向與特質,揉和著個人特質(Personal Matrix)以及彼此互動而產生的團體特質(Group Matrix)。同時，團體特質並不是「客觀的事實」(fact)，而是主觀的現實(subjective reality)，它是社會文化、習慣、社會規範、信念以及個人特質等綜合互動的產品。而由此所塑造的這個產品，又會回頭影響團體內的成員。(吳就君等人，1998)

換言之，教師的主體與行動本身便蘊含改變團體發展的潛能；而教師主體所實踐的對象或場域，也透過情境與制度深刻影響著教師主體的和行動。所以，如何在個體邁向合作的歷程中，不僅保有自己行動能力，也能促發合作夥伴持續行動？讓成員在團體成長中，看到彼此的專業與責任，將是教師學習團體發展最重要的目標。

### 第三節 經驗學習理論

*改變與成長往往發生於個體面臨個人危機時;而這個危機往往涉及個人整體生活中的經驗*

*Herbert Otto*

過去，教師的工作習慣傾向於獨立工作，但是，相關研究顯示許多教師在教學多年後，已不太有機會去分析評鑑和重新建構自己的教學經驗，教師需要在團體中持續討論，透過團體的討論應可以增進自己的效能並獲致專業成長（Samaras & Gismondi, 1998）。現今，需要發展團體學習，「如何與經驗工作？」是教師個體進行再學習時，將會面對的課題；「如何對經驗工作？」則是教師團體促動者在促動團體運作時的重要挑戰。

正因教師是成人，擁有豐富的經驗與從經驗所累積的信念與價值，所以，要與教師的經驗一起「工作」，須先認識教師的經驗，才能在學習的過程辨明經驗的影響，進而轉化經驗以再學習（Freire, 1992）。究竟經驗如何影響個體的學習？經驗學習從場域理論以及認知發展來說，又是哪些面向相互影響的結果呢？

#### 壹、經驗學習理論

##### 一、經驗學習的特徵：

經驗學習理論為成人學習理論當中，重要的學習理論。因為成人具備豐富的學習經驗，欲促動教師進行再學習，需正視教師既有經驗的狀況。關於經驗學習理論（Baker, Jensen & Kolb, Baker & Jensen, 2002; Lewin & Grabbe,

1945; Miller & Bound, 1996; Kolb, 1984)，相關論點指出經驗學習的幾項重要特點：

- (一)學習應被視為「歷程」而非「成果」：將學習視為「歷程」的觀點，認為觀念並非定型而穩固的，而是透過經驗形塑再形塑的過程，這說明了持續推進的歷程對學習的意義。
- (二)學習是立基於經驗之上的持續進程：Dewey(1938)曾言,任何經驗都是持續的，其承接著已逝的過往，也調節著即將發生的未來，一直延續下去。所以，新的學習往往需要了解舊經驗的基礎，包括其原有的價值觀與信念。
- (三)學習的歷程需要解決介於不同論點間的衝突，以進一步適應社會：Lewin (1951)認為衝突來自於「具體經驗」與「抽象概念」之間、「觀察」與「行動」之間；Dewey(1938)主要強調「移動壓力」與「行動理由」之間的衝突；Piaget(1982)則說明個體透過「適應」(accommodation)外在環境,與「同化」內在經驗，進一步得到認知的發展；Freire(1992)指出在「實踐」(praxis)的過程中，「學習」與「適應」均混合在其中；Hegel 更提及：「任何經驗若未挑戰期望 (expectation) 則不值得稱為經驗。」這裡不僅指出經驗的持續性,亦指出了「衝突性經驗」對學習的意義。這些觀點都在說明不同層面經驗的張力與衝突，可能帶動個體進行進一步的學習。
- (四)學習是適應社會過程中全人涉入的歷程：學習所涉及的內涵不僅僅包括認知與知覺，更包含情感、動機、記憶與歸因等等。舉凡一時的表現、長期的學習與終身的發展，都將視為短時間到長程適應環境的過程(Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998)。
- (五)學習涉及個體與環境之間互動的過程：這樣的學習觀強調「生態效度」以及脈絡因素，Lewin 提出  $B=f(P \cdot E)$ ，而 Bandura(1997)亦強調，個人特徵、環境因素彼此連鎖相互影響。
- (六)學習是創造知識的過程：正如 Dewey (1938)所指出的,「知識」是「社會知識」與「個體知識」交互影響的結果。所以，欲了解知識，必須了解



學習的心理歷程及認識論，方能了解知識本身的來源、方法與限制。正因此，許多溝通與問題索解的歷程差異，其實均與認識論有密切的關係，其差異論點的產生也正因其不同的基本假設所致(Cranton, 1994; Mezirow, 1997)

經驗學習所提出的論點對於教師進入學習團體的初始狀態，有幾點重要的啓示：首先，是教師學習團體是鑲嵌於學校的環境脈絡當中，經年形成的習常文化必然影響到教師進入團體的預期信念和價值觀，另外，教師學習團體不同於一般短期訓練團體，其在校園中的發展是持續不斷的歷程，所以相關的研究用實驗方式進行各項變因的控制，有其實質上的困難。欲期對教師的學習產生持久性的影響，經驗學習理論的幾項特徵需加以重視。

## 二、Lewin 的經驗學習論

經驗學習理論從 Dewey 開始，直至 Kolb(1984)兼採 Lewin、Dewey 以及 Piaget 等三人在經驗學習上不同的論點，進而提出較為完整的經驗學習理論。在 Kolb 的理論當中，其特別重視 Lewin 指出「此時此刻經驗」(here-and-now concrete experience)用於檢測個人的抽象概念的價值，另一方面，整個檢測與行動實驗，則立基於「反饋歷程」(feedback process)之上，因此學習乃是一個四個階段的循環過程，包括具體經驗、觀察與反映、抽象概念的形成與類化、在新的情境中檢驗概念的意涵等(Kolb, 1984)，其經驗學習的模式如圖 2-3-1：Lewin 之認識模式。

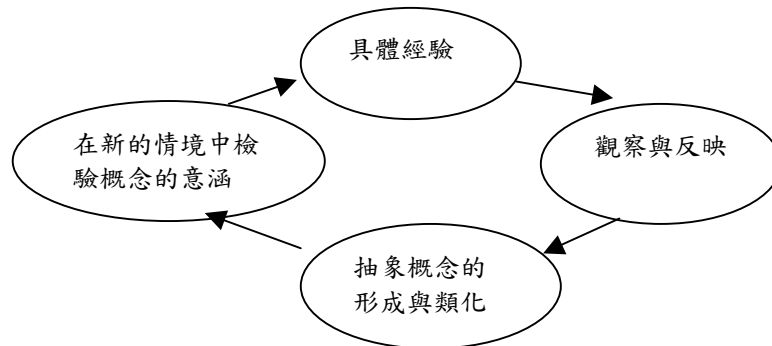


圖 2-3-1 Lewin 之認識模式

資料來源：Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as The Source of Learning and Development*. p.21.

上述 Lewin 的行動認識模式具有以下兩大特點：

1. 強調此時此刻的具體經驗：個人立即的具體經驗乃是觀察與反映的基礎，也是學習的焦點。經由觀察與反映，以同化的方式形成抽象概念，進而形成假設或理論，作為導引未來行動以及創造新的經驗的基礎。所以，此時此刻的具體經驗除了可供個人轉化為抽象概念外，它也提供了一個可公開驗證抽象概念的參考點。
2. 反饋歷程的重要性：透過訊息的回饋，可以提供行動者目標導向行動的持續歷程，也可以評估行動與實驗的結果。

### 三、Dewey 的經驗學習論

其次，Dewey (1938) 的經驗學習模式（如圖 2-3-2）則闡釋個體直接感受而來的初級經驗或衝動必須經過反映思考（reflective thinking）的探究（inquiry）方法，才能提昇為較高層次之有目標的行動，反映性思考是對某個問題進行反覆的、嚴肅的、持續不斷的深思。這種思考是目標導向的、連續遞移的，並帶著個人的考察、檢定和探究；各個連續的部分相應而生，它

們連結在一起向著共同的目標不斷的運動前進，這個歷程猶如 Lewin 所指的內在反饋歷程，而此種探究過程即是一個催化改變與學習發生的歷程。

因此 Dewey 的經驗學習歷程，強調經驗與概念、觀察與行動的整合歷程，彼此具有辯證整合的性質，而個體也是經由此整合的過程，而使初級衝動轉為精練而成熟的發展目標。其經驗學習的模式如圖 2-3-2 Dewey 之經驗學習模式。

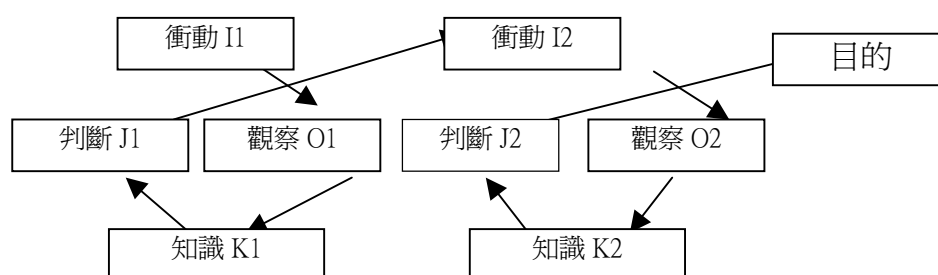


圖 2-3-2 Dewey 之經驗學習模式

資料來源：Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as The Source of Learning and Development*. pp.22-23.

#### 四、Piaget 的經驗學習結構

此外，Piaget 的發生認識論主要在探討知識是如何獲得、如何增加、與如何組織及被組織等問題(Kolb, 1984)。就 Piaget 的認知發展階段言，在感覺動作期階段，主要在發展目標導向的行為，包括從無意圖的習慣到實驗性與探索性的活動，此時期的個體僅有少數的基模或理論可用以同化外在的經驗事件，其學習型態是以調適來因應環境；在形式運思前期階段，兒童的學習型態是擴散性的，主要是透過對具體現象的觀察與想像的運作，並受立即的經驗所吸引而形成對環境的印象；在具體運思期，學習的主要型態受同化所支配，根據符號化了的的概念與理論去選擇、組織與了解其經驗與意義，也是一種歸納的學習；在形式運思階段，其基本的學習型態是聚斂性的，根據前面

的符號化爲基礎，發展其邏輯思考並進行推論與假設演繹與驗證的學習(李其維，民 84；杜麗燕，民 84)。

就成人思考的而言，「經驗」、「概念」、「反思」與「行動」等四個層面是成人持續發展思考的基礎（如圖 2-3-3）。Piaget 所提供給經驗學習的啓示，主要展現在認知與學習的發展結構上。就成人而言，因爲已經邁入形式運思期，如果其使用抽象符號的能力並進行假設-演繹的思考時，基本上是聚斂式（convergent）的運思；相對的，兒童的運思模式較多是發散式（divergent）的。

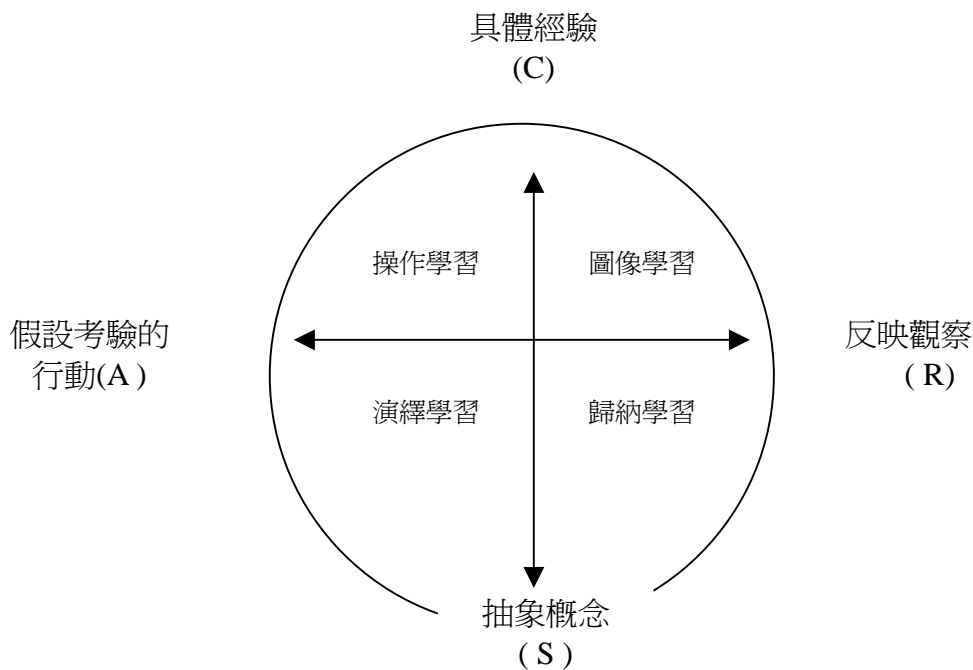


圖 2-3-3 Piaget 之學習與認知發展模式

資料來源：Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as The Source of Learning and Development*. p.25.

經驗學習理論經過 Kolb 的整合，開始強調在經驗學習的基礎上，「具體經驗」、「反映思考」、「概念抽象化」以及「具體行動」等四個層面對於教師學習或再學習而言均具有相當重要的作用。

換言之，當教師從獨立工作的習慣邁向合作學習團體的工作模式時，將同步牽動教師的具體經驗拓展、既有信念與價值觀的轉型，並會衝擊到既有校園文化及價值的限制(Corrie, 2000; Kuzmic, 1993)。

## 貳、經驗學習的結構與歷程

### 一、經驗學習的結構

Kolb(1984)指出，經驗形成的結構與循環歷程，包括「具體經驗」(concrete experience)、「概念抽象化」(abstract conceptualization)、「反應觀察」(reflective observation)與「主動實驗」(active experimentation)等四個向度。

從「具體經驗」到「概念抽象化」，是個體接收訊息進行理解 (prehension) 的軸向；「反思」與「行動」則是個體吸收訊息並進行轉化 (transformation) 的軸向；轉化的方向進行內在的擴展，即是「反映觀察」，轉化的方向朝向外擴展現，即是「主動實驗」，此四者之間形成交互影響亦循環發展的經驗學習路徑，如圖 2-3-4 所示。

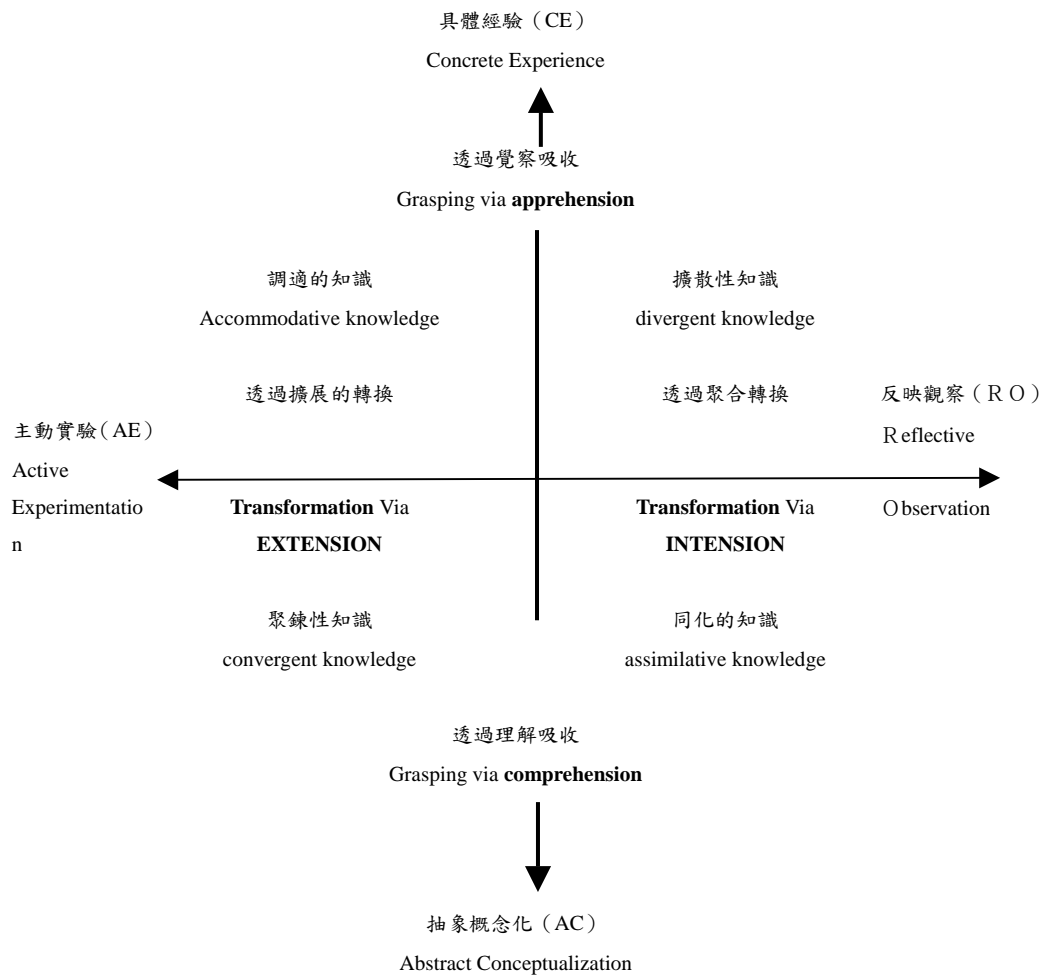


圖 2-3-4 經驗學習的循環歷程

資料來源: Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. P.42.

## 二、經驗學習的歷程

除了經驗學習的特徵，關於經驗學習的歷程，研究者可從以下幾個重點進行整理：

### (一) 關於知識的吸收：覺察與理解

關於經驗類型對學習的差異，其提出”apprehension”（透過覺察吸收）與”comprehension”（透過理解吸收）等兩種吸收管道之間的差異。透過覺察，

強調個體來自心象表徵、直接體驗、直覺與具體經驗所獲知的訊息；透過理解，強調個體來自符號表徵、邏輯推理、理性判斷所獲知的訊息。在心理學界與認知心理學界，對於個體這兩種知識的討論，歷來，已獲得比較穩定的看法。(Feigl, 1958; Perkins, 1971)

同時，此外，經驗學習理論對個體知識的擴充與轉化，則以外延與內展加以說明。

### (二) 關於知識的轉化：反映內省與主動實驗

延承 Piaget 的運思概念，經驗學習理論認為個體對於所吸收的知識進一步進行轉化時，將循「反映內省」與「主動實驗」兩個方向在進行。「反映內省」是經驗學習的內展 (intention)，是一種內在的反映思考 (internal reflection)，其概念類似於 Piaget 所稱的思考性運作 (intellectual operation)。從心理學的研究背景而言，反映內省不獨獨只針對外在的現象進行反映思考，有部分的內容其實來自於集體的潛意識 (collective unconscious)。經驗學習的外延性 (extension)，則指透過行動影響外在環境，其概念近似於 Piaget 所指的行動 (action)。

經驗學習的外延與內展，這兩種拓展學習的方向，也形成個體不同的學習動機，較循行動影響外在環境的學習者，比較強調成功；較循反映內省拓展經驗的學習者，比較強調避免失敗。至此，經驗學習理論說明了個體的內在經驗結構如何影響到個體的學習風格。

最後，經驗學習理論強調個體的「具體經驗」、「反思觀察」、「抽象概念」、「具體行動」等向度之間辯證及循環發展的關係對解釋學習類型，提出了進一步的解釋。

## 參、發展性的經驗學習理論

延續經驗學習的理論建構，Kolb(1984)提出發展性的經驗學習理論，更

進一步說明個體如何在既有的經驗基礎上進行具體經驗、反映思考、抽象概念與實踐行動等四個經驗學習構面的辯證與統整，進而展現出不同成熟階段的觀點特徵。

其分別以「具體經驗」(concrete experience, CE)、「反映觀察」(reflective observation, RO)、「抽象概念化」(Abstract conceptualization, AC)以及「行動實驗」(Active experimentation, AE)等四個層面作為經驗學習的基本構面；同時提出個體經驗成熟過程中，個體的知覺系統、情感系統、符號系統與行動系統，將隨著經驗學習的三個階段而日趨複雜。

針對經驗學習成熟的三個階段，Kolb(1984)以「經驗形成並分化」、「經驗特化」以及「經驗統整」，等三個階段說明經驗成熟的過程，整體發展性經驗學習論，如圖 2-3-5：發展性經驗學習論的整體架構。

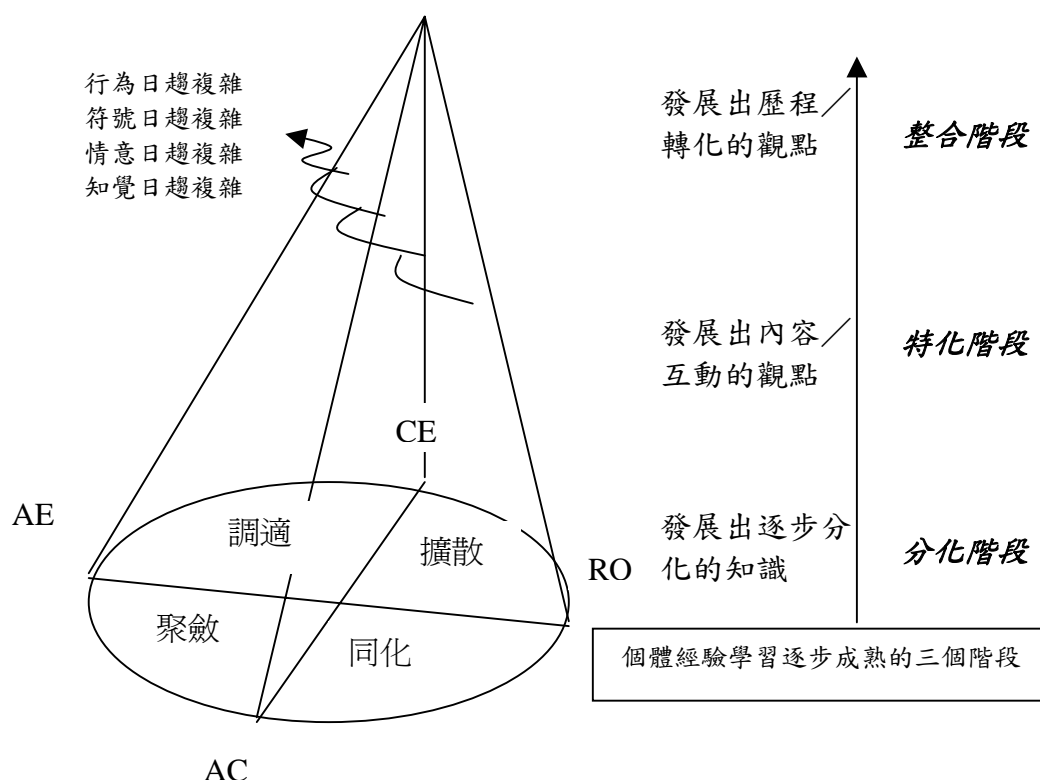


圖 2-3-5 發展性經驗學習論的整體架構



資料來源：Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. p.141.

說明：

CE：具體經驗（concrete experience, CE）

RO：反映觀察（reflective observation, RO）

AC：抽象概念化（Abstract conceptualization, AC）

AE：行動實驗（Active experimentation, AE）

發展性的經驗學習理論，以經驗學習從初步分化到領域特定化，以致經驗統整等三階段，來說明經驗學習有其發展成熟的不同階段，以及不同程度的統整。

### 一、個體與環境之間學習與發展的轉換過程

發展性的經驗學習理論強調個體內在資源與外在環境互動，以及個體知識與社會知識之間的轉換，進而從經驗學習的歷程，創造出發展的潛力。將此概念作最佳詮釋的是 L. S. Vygotsky 所提出的進側發展區（zone of proximal development）的概念，說明學習如何影響發展。個體透過與其他個體互動，產生內在既有經驗的同化與調適，逐漸的，內在發展的潛力逐步成型與精鍊化，直到形成獨立運作的狀態。

歷來，環境影響個體或者是個體影響環境，本來就不是單向影響的歷程，但是透過對語言、文化或互動工具變遷的研究，我們都看到這個影響不僅不是單向的，更是非線性而複雜的歷程。但是，在互動工具的研究上，我們使用的符號語言，經由內在的語言運作，使我們可以進行預測、計畫進而改變我們的生活；相對的，當文化的工具（例如現在廣為使用手機與電腦改變了人的溝通習慣）改變時，人類發展的主題也會隨之改變。

正因如此，學習的歷程往往須不斷面對經驗的改變，以及解決與處理由改變所衍伸出來的衝擊與挑戰。這個歷程，Freire(1992)認為是一個「實踐」反思與行動對話的過程。

Freire(1992)個體需將自己所身處的現實、文化或歷史事實，轉譯

(codifying)成爲一個整體的現實與符號，一個客體來思考，這樣，個體就會發展出批判意識(critical consciousness)，從而有機會去轉變環境與自己原來的關係，如此，個體成了環境中的主體(subjects)，進而能夠創造自己的歷史。

在這個主體發展成熟的過程，個體對於環境須擁有系統性的了解，並進一步將這個整體系統的了解客體化，成爲主體思索的對象(object)，而不是受制於環境的影響；這思索的歷程是反思與行動的來回實踐使個體整合經驗並完成主體化，所以，發展性的經驗學習理論提供一個個體發展成成熟主體的過程與可行的路徑。

## 二、發展中的分化與統整

辯證學習(dialectics of learning)是個體的經驗分化，同時，也進一步垂直整合，成爲一個日趨複雜系統的學習過程。分化，意味著原先整合的單位日趨複雜，同時，降低小單位之間彼此的互賴性。統整，則是對日趨分化的單位進行組織的過程，同時，整合有一個相當重要的特點，就是越高階的整合行動，往往容許更多的彈性與相對性，以使個體更能夠面對與適應環境中的不確定性變遷。

透過高階的整合創造出更上層的概念基模，個體將能夠維持其完整性和整合感。

## 三、線性與非線性的發展

發展性的經驗學習理論，其最重要的特徵在於強調發展路徑雖是趨向分化與邁向統整，但是其與傳統認知發展的相關理論較爲不同的地方在於，其強調發展的路徑的非線性，包括知覺、行爲、情緒與符號等路徑都有不同的發展速度和方向；其次，是發展環境的非線性，其對個體知識的發展，持轉換性(transactional perspective)的觀點，換言之，其認爲個體知識成型來自於個體經驗與社會文化環境動態轉換與互動的結果，所以個體對於學習應更重

視與環境互動而培養出獨特而異質的能力，而非一直停留在單一、訓練性的環境當中。如此，從個體的經驗學習理論，我們看到個體互動之間的過程，其實也將帶出個體不同的學習。

## 小結

經驗學習理論指出個體學習時不同面向的既有基礎影響著個體拓展學習的路徑。從經驗學習的特徵，及以說明成人個體進行再學習時，雖擁有豐富的既有經驗和背景，但這些經驗是否能促進再學習？還是成為學習的阻礙？便是一個值得深究的問題。

此外，這些經驗來自於對實質環境的感知、內省反思，以及來自於已經抽象化了的觀念，也來自於實際操作與行動所得，當要啟動再學習時，這些既有的經驗環環相扣，如何啟動新的學習？經驗學習論強調具體經驗中此時此刻經驗的轉型，便是一個開始。這對個體學習有立即性的價值，對研究而言也提供一個可以具體檢證的焦點，所以，經驗學習論對個體的再學習，將重視再學習的過程中，個體所領受的具體經驗是什麼？並以此時此刻的經驗作為深究的焦點。

接著，具體經驗必然啟動個體理解「概念抽象化」的層面，而引發個體提取舊有經驗的觀念，並進行進一步的吸收或解釋，接著，可能啟動個體知識朝向內省或朝向外顯付諸行動。因此，進行有意識的「回饋」機制，便顯得相對的重要。因為回饋可以使個體覺察在進行概念抽象化以及進行進一步的知識轉化過程當中，覺察其間可能的落差，而暫時停下自動化而無意識的經驗解釋歷程，使新的觀點或經驗有機會加入個體同化與調適的歷程，進而帶動新的學習與改變。

回饋機制的建立涉及兩個層面，一個是個體對自我的回饋，反思就是個體對自己的反饋歷程，個體「反思」(reflective thinking)的品質影響「覺察

落差」的廣度與深度，這是在 Dewey 的反省思考，以及轉型學習理論當中著墨最多的地方。一個是文化脈絡與環境脈絡對個體的回饋，如何支持學習的個體持續的轉型？文化脈絡與環境脈絡層面的探討，則突顯出僅只討論個體經驗學習與轉型學習是不夠的，因為個體生活於人際與環境之中，其間的學習大部分是以溝通進行的(Baker, Jenson & Kolb,2002)，當個體在團體中學習時，個體如何在團體動力影響的過程中，不僅僅只強調個體之間的不同，還能透過團體學習的過程，透過溝通來進行學習，進而創造知識？下一節，將對團體動力的相關理論進行深究。

## 第四節 團體動力理論

教師學習團體的相關理論，涉及的範圍包括教師個人學習與教師學習團體的運作等兩個層面。教師從個體經驗出發，進入學習團體之後，將受團體動力運作的影響，並形成有別於個別集合體的不同樣貌。(Agazarian, 1997; Agazarian & Peters, 1989; Johnson & Johnson, 1997; Yalom, 1995)。

關於團體動力與個體的行爲如何相互影響，過去許多研究都傾向採用「前後測設計」來探討改變的問題(吳麗雲, 1997)，但是，無法有效探討團體歷程中改變的機轉是什麼，於是，關於團體歷程的研究開始受到重視(余幸怡, 2002; Johnson & Johnson, 2002; Wheelan, 1994)，而關於團體歷程中初始現象的探討，國內外也有一些零星的文獻(吳就君、鄭其嘉、許育齡和陳麗珠, 1998; Rushmer, 1997)。

除了團體歷程的研究，關於團體歷程中動力的種種風貌，也引起研究者的興趣、實務者的好奇。因為當我們問：「為什麼團體會變成這個樣子？」的同時，我們便在對其中更細緻的改變過程發出深切的嘆問！持系統論者對深入探究團體動力的發展提出「可見與不可見的團體動力」的觀點，有助於釐清團體的表層現象與深層現象。

### 壹、一般團體發展的歷程

團體從個體進入團體產生不同層次的變化之外，團體在不同時間的歷程當中，也會經歷變化。關於團體歷程的變遷，研究者在 2001 年所作的行動研究報告當中發現，教師學習團體的發展似乎會經歷不同階段的變遷，而不同階段團體成員的改變也各不相同。相關的研究也發現一致的結論(Bion, 1962; Corey & Corey, 2002; Johnson & Johnson, 2000; Wheelan, 1994)，但是針對教師團體變遷的探討則還有待相關研究的累積(林秀琴, 李妙玲, 陳綠萍, 許育

齡與戴華馨，1991)。

本節將探討在團體動力理論當中，關於團體初始狀態、團體歷程與變遷的相關文獻，作為研究者解讀教師學習團體歷程的背景知識。

### 一、團體初期形成的不同形貌

國內有關團體初始型態的研究發現(吳就君、鄭其嘉、許育齡和陳麗珠，1998)，團體在組成的初期，就因為成員特質與彼此關係的差異，而使團體組成的初期，便展現不同的動力風貌，這個風貌以四種不同的初始型態展現，同時後續發展的團體歷程也有所差異。

從吳就君等(1998)所做的研究指出，一群人聚在一起互動，必然有兩個層面的意識相互影響發生，表面看得到的互動是每個人公開部分的交流，潛藏在表層下的交流是非公開的，這兩層之間有其關聯。而欲歸納及理解團體動力與團體發展，可從縱軸：「權威主題的調適」，以及橫軸：「同儕之間互動的品質」兩維軸線來加以描述；「權威」主題的調適是「服從/自主」的因應；「同儕」主題是「競爭/合作」的調適，進而提出四種團體初始狀態虛像，做為理解團體現象之用。此四種虛像及其特徵簡述如圖 2-4-1 不同型態初始團體成員行為在兩軸線之間的分佈狀態(吳就君等，1998)。

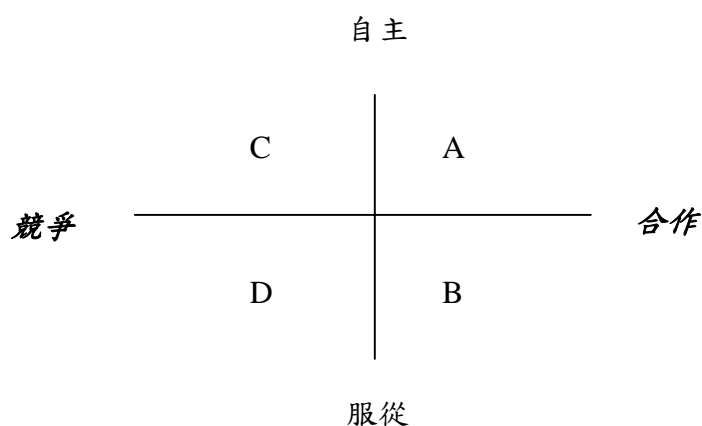


圖 2-4-1 不同型態初始團體，成員行為在兩軸線之間的分佈狀態圖

- (一) **壓抑型的初始團體**：此型的團體呈現內外壓力雙面壓迫的現象，成員反應觀望、擔心、沉默、權威心結重而無所適從，期待權威導引，爲了調適壓力並維持內部和諧，而將不滿向外發洩，形成「共抗外侮」的景象。團體成員的行爲多集中於 **B** 區域。
- (二) **平衡型的初始團體**：成員以「電梯內式」的方式參與團體，亦即短暫相聚，保持距離，時時刻刻保持平衡與回穩，相互給面子。成員行爲受權威影響之外，同儕之間的關係是競爭的，爲了舒緩縱軸與橫軸關係的壓力，成員執行「檯面溝通」的遊戲，其行爲多分布於 **D** 區。
- (三) **衝突型的初始團體**：一方面受大文化的習慣、規範與信念影響較顯著的情況下，另一方面團體中的個人也嘗試追求個體的自主性、積極投入團體、表達開放，此兩方面相遇所產生的團體景象，成員的行爲在競爭與合作的關係之間擺盪。
- (四) **動力型的初始團體**：團體成員較有安全感，積極尋求團體需求與個人需求之間的平衡，強調此時此刻的經驗，能夠逐漸轉化團體的權威情結。

綜觀目前教師學習團體的狀態，可以發現上述四種類型的初始團體的存在，對於團體動力知識的涉獵，可以幫助我們在團體發展的過程中，辨認自己的方向，甚至在遭逢困境的時候，也可以藉助理論知識的協助幫助自己找到解讀困境的方法，進而謀求解困的途徑，甚至，如果發現是團體發展過程中應該給予的等待時間，也更讓我們能待在「迷霧」或「困境中」思索，而不急於離開問題的氛圍。

## 二、團體歷程的相關研究

始自 1950 年代起，研究團體發展歷程的學者(鄭鈴諭, 2003; Bion, 1962; Corey & Corey, 2002; Johnson & Johnson, 2000; Lewin, 1951a; Wheelan, 1990,

1994;)，至今發現儘管各學者對團體發展的階段性有不同的看法，但是對於團體發展具有階段性均有共識。例如，Tuckman (1965)就認為，團體發展包括形成期 (forming)、風暴期 (storming)、規範期 (norming) 和執行期 (performing)；Agazarian 和 Peters (1989)則以團體動力的觀點提出團體歷程的五個階段，包括「依賴／逃避階段」、「反依賴／衝突階段」、「權威議題處理階段」、「過度親密」、「反親密」、「互賴的工作階段」。

Wheelan(1994) 提出團體發展整合模式 (Intergrated Model of Group Development)，試圖為團體發展的階段，提出團體研究中可以整合各項特徵的團體發展論，其提出的階段論為：

第一階段，依賴與投入階段：成員嘗試調整自我與促動者的關係、表現其他成員所接受的行為，而焦慮情緒是本階段的特徵。

第二階段，反依賴、衝突階段：團體成員表現出對力量、權力和競爭的爭辯，若衝突適當地解決，促動者和成員彼此間會更信任，凝聚力更強。

第三階段，信任和結構階段：這個階段發展的重點是信任與親密，對於團體的目標、角色、結構和分工等需要更多成熟開放性的協商。

第四階段，工作階段：這個階段的特徵是，增加任務取向以及開放性回饋的階段。

Weelan (1994) 的團體發展整合模式，針對團體發展到工作階段以前的種種心理動力歷程著墨甚多，具體而微的說明個體成員如何在團體中，經歷團體情緒的成熟過程，對團體促動者解讀團體情緒發展的階段有很大的幫助，欠缺對這個部份的理解，團體促動者容易在歷程當中與團體成員的情緒產生許多無法釐清的共舞現象。

Corey 和 Corey (2002)則指出團體在不同階段時因著團體主題的不同，團體動力的型態也會有所不同，同時，下一階段的發展會受上一階段發展的影響，團體歷程所依循的脈絡大致為：

第一階段，初期階段 (initial stage of a group)：成員彼此認識、試探，同



時基本規範建立，此階段成員因擔心被拒絕，會有較少的冒險行為，以便嘗試學習互動，建立信任的關係。

第二階段，轉型階段(transition stage of a group)：團體成員亦如 Wheelan(1994) 所指出，表現出對力量、權力和競爭的爭辯，出現想安全躲避，又想冒險說出的矛盾心情。抗拒、焦慮、自我防衛強，有時也會挑戰領導者。

第三階段，工作階段 (working stage of group)：這個階段團體的凝聚力與信任感漸高，成員彼此互為促動者，能夠坦誠自由的表達並給予回饋，較願意冒險，讓別人更深入了解自己並改變自己，成員間的衝突較能有效而直接處理，適時的面質與支持鼓勵別人。

第四階段，結束階段 (ending a group)：這個階段的特徵是，增加任務取向以及開放性回饋。

小團體的團體歷程研究對於以階段的視野理解團體歷程有相當的幫助，然而，教師學習團體運作的時間為期長，所牽涉的主體較為多元，欲期理解教師學習團體發展的歷程，需要更多實際的團體運作資料提供第一手的研究資料來源。

### 三、團體歷程的評估系統

針對團體歷程中團體成員的行為，如何進一步發展評估系統以及解釋團體歷程的系統化觀點。在量化的評估系統方面，目前最常被使用的方法是，以理論建構向度，然後透過編碼與統計後，進一步分析團體歷程中個別成員的行為。包括 Bion 於 1961 所發展的團體發展觀察系統(The group development Observation system)，以及 Bales 於 1950 到 1970 年間所發展的觀察團體的多重層次系統(System for the Multiple Level Observations of Group, SUMLOG) (Johnson & Johnson, 1997)，這兩個系統被使用的機率較高。而質性的評估系統方面，目前則正在初始發展狀態 (Rapkin & Dumont, 2000)。

### (一) 以向度 (dimension) 評估團體歷程

#### 1. 理論構念 (theory concept)

欲對團體歷程進行探究，團體歷程的研究者，首先以「垂直－水平」關係先對團體的現象進行初步的區分。關於團體中成員之間的「水平關係」，國內張永龍和吳就君（1996）用「合作－競爭」的程度來觀察團體中成員之間關係的調適，另有學者則以成員之間「積極－消極」的關係來進行評估（Bale, 1970, 1950; Fuhriman & Barlow, 1994; Henderson & Poppen, 1995）；而關於團體中「垂直關係」的探究，吳就君和鄭其嘉(1997)以「自主－服從」的程度，來進行評估；Henderson & Poppen(1995)則沿用 Bale(1970, 1950)的分類，以「支配－順從」，來評估團體成員的垂直調適行為；同時，依據 Bale 的系統，他還提及團體成員「朝前：工具性控制」與「向後：情緒性表達」的觀察向度，進而形成一個三維向度的團體歷程觀察系統，如圖 2-4-2。

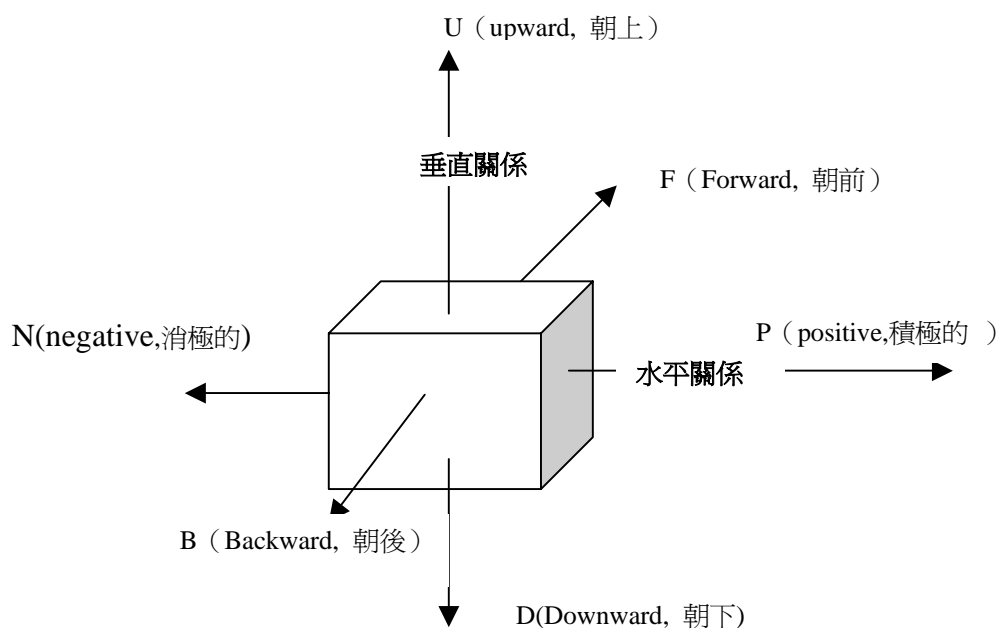


圖 2-4-2 觀察團體的多重層次系統(System for the Multiple Level Observations of Group, SYMLOG)

資料來源：Forsyth, D. R. (1999). Group dynamics. (3<sup>rd</sup> ed). Calif : Brooks. P.135.

## 2. 團體行為評估的方法

### (1) 口語陳述分析法

Bion(1961)整合團體發展的理論、文獻，提出團體發展觀察系統（The group development observation system）。這個系統的開發是假定特定的團體發展階段，會表現出這個發展階段的行為特徵。例如，當團體處於衝突階段時，成員在語言上會表現出較高比例的衝突以及反依賴的陳述，但到了工作階段，衝突、反依賴的陳述比例會降低。

為進行語言陳述的分類，Bion 整理出七種團體中的語言陳述，包括：依賴的陳述(dependency statements)、反依賴的陳述(counterdependency statement)、衝突的陳述(fight statement)、逃避的陳述(flight statement)、配對的陳述(pairing statement)、反配對的陳述(counterpairing statement)、工作的陳述(working statement)等。並在研究進行時，對團體的聚會的錄音逐字稿，依據上述七種語言陳述加以分類後，進行描述性統計與變異數分析。根據 Bion 所發展的評估系統進行研究的成果以及說明如表 2-4-1，依據 Bion 口語陳述系統進行團體行為研究之研究結果。

表 2-4-1 依據 Bion 口語陳述系統進行團體行為研究之研究結果

研究者	研究主題	團體規模	團體進行的時程	研究結果	備註
Wheelan & Mckeage(1993)	小團體與大團體團體發展型態的研究	每個團體 8-10 位成員	進行四次 90 分鐘,一次 60 分鐘的聚會	團體人數對 <b>團體發展的基本組型</b> 沒有影響	
Wheelan & Kaeser(1997)	團體性質與領導者對團體發展型態的影響之研究	每個團體 5-6 位成員	四天 32 小時	團體任務、有無領導者對 <b>團體發展歷程</b> 沒有顯著影響	<b>時間、社經背景、年齡</b> 對團體發展型態有較重要的影響值得深究。

資料來源：研究者整理

將資料透過上述九個陳述進行編碼之後，對於團體中重要的行為取向能夠得到量化的統計數據，並可進一步加以分析。惟透過口語陳述分析團體歷程中成員的行為，僅能對其「依賴－反依賴」、「衝突－逃避」、「配對－反配對」、「工作的陳述」等向度進行分析；換句話說，可以理解團體當中成員的焦慮情緒、結盟行為、工作行為，進而初步評估團體的階段，但對於因何種因素使成員呈現上述陳述透過口語陳述分析僅能有初步的探討。

## (2)多層次團體觀察系統評估法

多層次團體觀察系統(System for the Multiple Level Observations of Group, SUMLOG)評估法是指由 Bales 於 1950 到 1970 年間所發展的觀察團體系統(陳奕良, 2002; Forsyth, 1999)。SYMLOG 共分三個次元，每個次元由兩個極端的特質所組成。包括「自主－順從」、「積極－消極」、「目標性控制－情緒性表達」，這三個次元結合在一起成爲一個觀察團體歷程的多重層次系統，如圖 2-4-3 團體結構的 SYMLOG 模式。

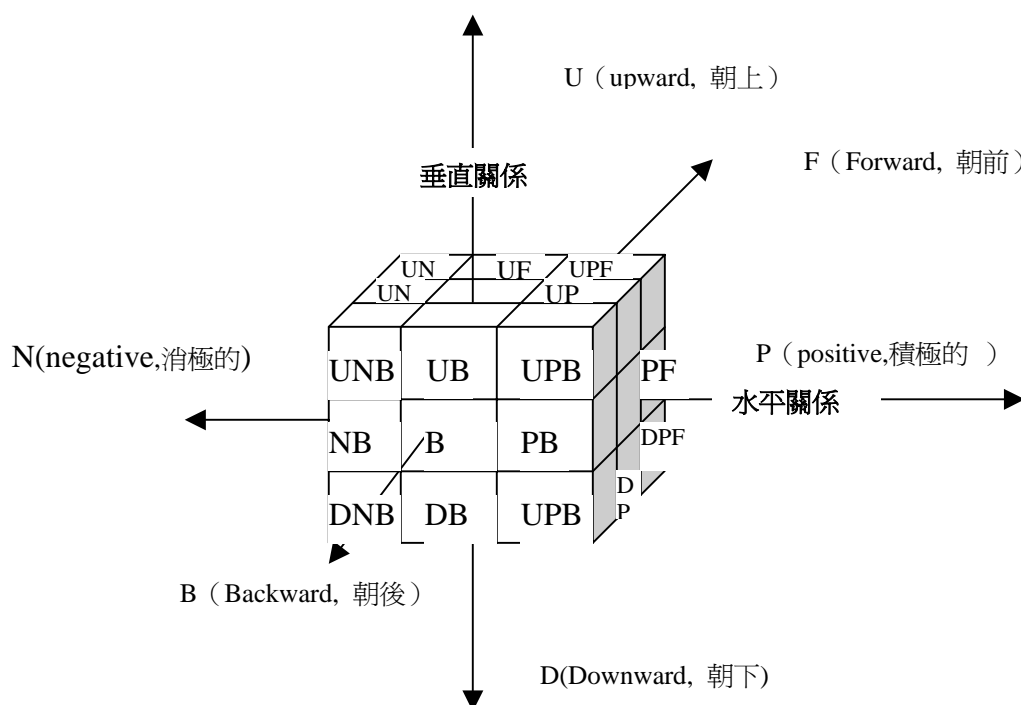


圖 2-4-3 團體結構的 SYMLOG 模式

資料來源：Forsyth, D. R. (1999). Group dynamics. (3<sup>rd</sup> ed). Calif : Brooks. p.135.

透過三個次元元素的交錯，則組成 26 種不同行為特徵區域，如表 2-4-2。

表 2-4-2 團體結構的 SYMLOG 模式之團體行為對照表

U：	活動、支配、話多	UP：	外向性的、積極的
UPF：	果斷、民主性任務領導	UF：	獨斷、效率高、無奈性領導
UNF：	獨裁、控制、重視規範	UN：	跋扈、心腸強硬、有勢力
UNB：	煽動、自我中心、反抗權威	UB：	開玩笑、戲劇性的表現
UPB：	愉快、易親近、溫暖	P：	友善、平等主義的
PF：	與他人合作的工作	F：	分析性、任務導向、解決問題
NF：	尊重法律、做對的事	N：	不友善、消極的
NB：	暴躁、愛嘲笑、不合作	B：	表現感情和情緒
PB：	有感情的、可愛的、有趣的	DP：	欣賞、信任、尊重他人
DPF：	溫和、願意接受責任	DF：	順從、馴服的
DNF：	自責、過度認真工作	DN：	壓抑、傷心、憤慨拒絕
DNB：	疏遠、自我放棄	DB：	害怕嘗試、對自己的能力懷疑
DPB：	與他人工作很快樂、滿足	D：	消極、話少、內向性

資料來源：研究者整理

SYMLOG 提供行為的編碼系統，提供給團體觀察者可以針對行為表現進行編碼，可以針對個別成員的行為進行編碼，也可以針對特定主題來進行時間流程的編碼，這個編碼系統可以進行多方面的深入探討。

有關團體歷程的研究，無論是口語陳述分析法或是 SYMLOG 分析法，對於擷取團體歷程當中成員行為的種種變化，在向度上有很大的幫助，同時可以進行統計上的分析，但是對於具體說明使團體成員改變的團體機轉，則無法由量化的分析當中發現與歸納。

## 貳、可見與不可見的團體動力

有關團體的研究，除了以評估的觀點，從影響團體成員行為的因素加以探究，並發展出口語分析法與 SUMLOG 分析法之外；也有從團體歷程的觀點，發展出的團體發展階段論。然而，無論是團體歷程論或者是評估成員行

為的元素分析的觀點，對於進一步理解為何教師帶著既有的學習經驗，進入複雜的團體歷程之後所產生的種種衝突或困境，似乎仍無法為團體促動者提供更為清晰的架構，以理解團體的現象。

場域論(field theory)的創始者 Lewin(1951)認為，行為是人與環境的函數( $B=f(P \cdot E)$ )，而「個人生活場域」(person's life space)正代表著個體生活目標的地圖。藉由瞭解這個生活場域，我們可以預測個體行為表現的行徑。由於個體的生活場域由許多不同面向所組成，不同面向之間界線(boundary)的可穿透性(permeability)便影響著個體與環境互動過程中所產生的種種變化；那麼，我們再做進一步的推衍，則當教師這個個體身處於學校這個場域當中時，將不可避免的受到來自內場域—校內，以及外場域—校外等各項因素(饒見維，1996)的影響，同時影響的強度，來自於不同因素之間界線的穿透性。

這些面向從 Agazarian(1989)、Agazarian 和 Peters(1997)以系統取向的觀點進行整理認為，當個體邁向團體運作時，除了個體本身會產生改變與學習之外，團體本身也會進一步形成整體的動力(the dynamics of group as a whole)，這種動力現象無法單以個體層次進行分析與理解。Johnson 和 Johnson(1997)以「集合體」(aggregate)與「團體」(group)的區別來說明個體組成團體以後，團體將在互賴性、互動性、共同的規範與目標、系統角色以及與其他團體的區隔上，有別於個體組成的「集合體」。

### 一、可見與不可見的團體動力特徵

為了研究這個團體整體的動力(group-as-a-whole dynamic)，其嘗試結合 Lewin (1951)的場域論、團體動力理論(group dynamic theory)以及系統理論(system theory)，從團體中的「個體系統」以及「整體團體系統」來評估團體發展的歷程，以及其中所衍伸的團體現象(Agazarian & Peters, 1997, 1993a, 1992a, 1989)。

個體的經驗進入團體運作之後，除了涉及個體經驗的學習與改變之外，更涵蓋進入團體運作後的團體動力(Lewin, 1951)。Agazarian 和 Peters(1989)提出系統取向的團體動力論(system-centered theory for group)並以「個人系統」(person system)、「成員系統」(member system)、「團體角色系統」(group-role system)以及「整體團體系統」(the group-as-a-whole)等四個層次的系統來解析團體的動力，在圖 2-4-4 的實線區，屬「可見的團體」(visible group)，可以用個體的人格理論或個體心理動力理論來加以說明成員的行為；虛線區則屬「不可見的團體」(invisible group)，是指個體進入團體之後所發展出來的行為，同時不以團體動力的觀點以及整體團體系統的觀點進行解釋時，無法說明團體為何發展成不同的形貌。

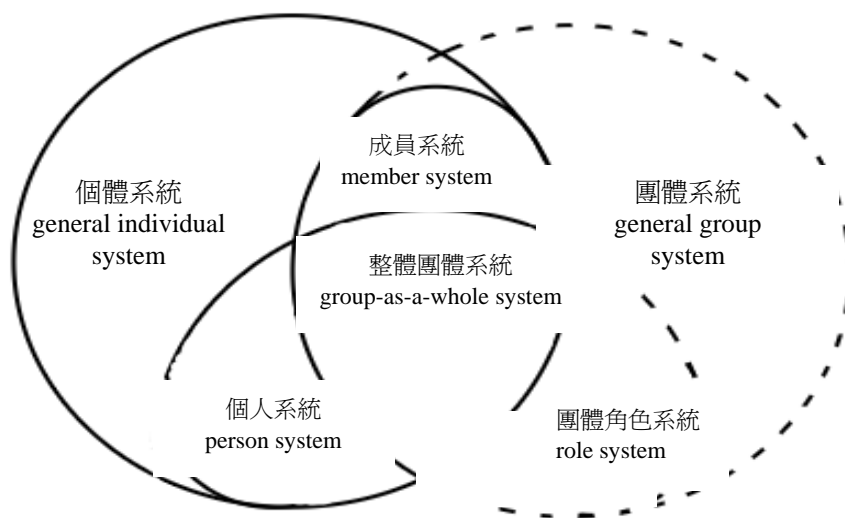


圖 2-4-4 「個人系統」、「成員系統」、「團體角色系統」以及「整體團體系統」之間的關係圖

資料來源：Agazarian, Y. & Peters, R. (1989). *The visible and invisible group*.p.65

從個體系統而言，其參與團體系統之後，因會與其他成員互動，而可能進一步發展出共鳴與結盟關係，而使成員系統顯現；也可能因整體系統的動

力，而發展出團體中角色功能的分化，而使整體系統的動力因角色扮演而顯現，而這些分化與發展的分析，若不透過對進一步團體動力的了解，我們不容易區辨出來。

### (一) 個體系統

個體系統 (individual system) 涵蓋了進入團體之後，其所表現出來的行為便反映出個體的心理動力與其社會心理歷史背景，個體透過對不同面向界線的開放或緊閉，而決定哪些訊息進入個體系統，哪些訊息則排拒在外。

#### 1. 個人系統 (person system)

個人系統是個體系統中的一環，是由個人的生活空間所定義。而個人的生活空間以 Lewin 的理論而言，就是指個人經過其篩選後對環境的知覺，這個篩選過程包括兩個次歷程，一是區辨歷程，一是知覺過濾。同時，個人以這兩個次歷程與環境之間產生互動。

區辨歷程，是指個體在異中尋同，以及在同中尋異的傾向；有些個體傾向異中尋同；有些個體則傾向同中尋異，此外，每個個體訊息處理的速度也不相同，有些個體對於同中尋異速度快，有些則剛好相反。

知覺過濾 (perceptual filter)，則包括個體在選取訊息時，是取自事實 (reality) 或非事實 (irreality) 的層面；或者在時間軸上，是取自過去、現在或未來的層面。取自事實的訊息，可以加以檢證；但是，若個體的解釋是取自非事實的層面，則通常較容易產生臆測或者是扭曲，這些非事實的層面往往反映出個體內在的需求與害怕。

每個個體均以其獨特的訊息區辨模式與知覺螢幕 (perceptual screen) 在與環境互動，並影響個體接收哪些訊息、送出哪些訊息。

#### 2. 成員系統 (member system)

個體對團體會發展出一個整體的印象，成員系統，是指個體與這個整體印象互動所形成的系統。這個印象的形成與前述的個人系統息息相關，而團體整體的樣貌與個人所形成的整體印象差距多大，往往取決於個人所選取的



團體印象，多半是以事實為基礎或多半以非事實為基礎。

換言之，成員系統即是由個人生活空間所定義的個人系統，與經由個人系統所界定的團體印象，兩者互動所成，是個人社會心理需求的外顯，其中充滿心理的移情與反移情配對過程，也因為如此，成員系統往往是個人「自我應驗預言」(self-fulfilling prophecy)的來源。

此外，成員系統具體展現在團體中的行為，往往是透過結盟或對抗的過程而更加顯現自己在團體中的意見和想法。例如，我們常在團體中對某些人有情緒，這便是社會心理需求的外顯歷程。

## (二) 團體整體系統

當我們嘗試整理成員在團體中的行為，或者是團體整體的發展方向時，僅透過分析個人系統或結盟配對的成員系統時，會發現許多團體的衝突或逃避現象無法解釋，所以，Agazarian (1989) 認為，成員系統進一步發展的層面須從將團體視為一個整體來進行了解。

### 1. 團體角色系統

團體角色系統的發展受到可見的團體動力層面的影響，然而，在團體角色系統所呈現出來的現象已非個人系統或成員系統分析足可解釋。團體角色系統的形成來自於兩個部分，一個是由個人系統經由成員系統的結盟關係，進而延伸出來的角色定型。另一個來源可能來自於團體潛在的集體需求，透過角色系統之間的作用力顯現出來。

### 2. 團體整體系統

一個團體是透過團體的角色系統發出聲音的。就像不同的人擁有不同的聲音；不同的團體也擁有不同的團體聲音。

以下進一步說明可見與不可見的團體特徵，並從表 2-4-3 進一步闡釋。

表 2-4-3 可見與不可見團體動力的特徵

	可見的團體動力層面	不可見的團體動力層面
特徵	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.以<b>分散個體</b>的行為來描述團體的現象</li> <li>2.以<b>空間與時間、人口統計特徵</b>定義團體的存在</li> <li>3.以<b>顯明的規範、具文的規則、陳述的目標</b>等說明團體的構成</li> <li>4.<b>團體溝通型態</b>的探究，以個體為單位，探究”為什麼人們說…，對誰說…，說什麼，”，並以<b>個體心理學</b>做為分析的背景。</li> <li>5.以<b>成員的需求或需求所付出的代價</b>，來探討<b>團體凝聚力</b>發展的方向。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.將<b>團體視為一整體</b>，以次團體、成員、角色和整個團體來描述團體現象</li> <li>2.以<b>系統理論</b>界定團體的意義</li> <li>3.以<b>內隱的規範、內隱的目標、團體的角色、由個體之間角色的作用力</b>進一步影響團體的平衡、團體成熟的方向以及團體發展循環的更替</li> <li>4.<b>團體溝通型態</b>的探究以「<b>組態</b>」探究團體中的溝通行為，彷彿團體發出自己的聲音，例如被團體成員廣泛運用的未說出的規範;團體中抗爭/逃避的集體目標;團體中的趨力和限制等。</li> <li>5.以<b>整體團體</b>的動力，來探討<b>團體凝聚力正向或負向的凝聚歷程</b>。</li> </ol>

資料來源：Agazarian, Y. M. 和 Peters, R. (1989). *Visible and Invisible group*. pp.54-55. (研究者整理)。

歷來，對於團體動力的研究從 Lewin(1951)以物理學力場的概念，提出場域理論 (field theory) 開始，相關探討團體對個體影響的研究相當多，包括探討團體決策、團體表現、團體偏見等等，而 Agazarian & Peters(1989)以個體進入團體以後在團體中隱隱形成的規範、目標、凝聚力、溝通型態等等，在本質上已經無法以個體加總的行為來說明或解釋，而稱其為不可見的團體動力。

當我們探討團體行為並回到個體為焦點時，我們習於用一些統計特徵與個別人員為單位的解釋模式，但是，在解釋發生於團體中種種現象時，總是力有未逮。但是當我們將團體視為一個整體 (group-as-a-whole)，用「遷一髮動全身」的視域 (frame)，以「互動連結」、「互動組態」來理解團體現象時，

似乎對於預測與解釋團體的現象，更具備了一些洞見。

## 二、可見與不可見團體動力的結構

為進一步說明 Agazarian 和 Peters(1989)之可見與不可見動力的概念，其將整體的團體系統分為四個次系統，「個人系統」從個體心理學的角度進行探究，其深受個體心理動力的影響；「成員系統」從社會心理的角度進行探究，則受個體社會心理發展歷史的影響，進一步使個體在團體中產生結盟以及次團體；「角色系統」則是個體在整個團體中所產生的角色功能，例如「支持者」、「發話者」、「聯結者」、「挑戰者」；而「團體體整體系統」則指整個團體的發展以及與外部環境互動的層面。

關於這四個系統表現在團體結構中的差異，可以從表 2-4-4 可見／不可見團體動力與團體結構的關係來理解。

表 2-4-4 可見／不可見團體動力與團體結構的關係

團體次系統 與結構	可見的團體動力來源		不可見的團體動力來源	
	個人系統	成員系統	角色系統	團體整體系統
溝通行為	* 人們以所接收的環境訊息進行溝通	* 成員以意念所認為的團體環境進行溝通	* 成員以團體中的角色功能進行溝通	* 團體溝通行為以整個團體為基礎
溝通型態	* 溝通的型態以個體對誰說話以及所說為何來進行說明 * 溝通型的解釋說明了個體的心理動力、移情、抗拒與行動	* 溝通型態以成員的配對行為、結盟現象所形成的次團體來加以說明	* 溝通型態以成員的角色在團體中所發揮的角色功能來說明	* 溝通型態可以圖繪出系統之間系列特徵的輸出與輸入過程，例如，逃避型的團體、衝突型的團體等等。
團體角色	* 個體可以從人格理論來討論團體中的相互關係	* 成員之間的關係可從社會心理動力觀點來討論 * 成員對成員關係的發展、團體特定時期與動力事件的反應，視為一種在團體中的移情現象	* 角色是行為群組的定義，是團體功能特化所發展出來的，其與每位成員相關 * 角色系統將引導或限制團體發展以達成團體內隱或外顯的目標，其發展的層次在成員、次團體或整個團體都觀察得到	* 角色動力唯有從成員角色相互間的關係及整體系統進行了解。 * 角色行為是為次團體的訊息輸入與導出而服務。 * 整個團體也在系統中扮演某一種角色。
團體凝聚力	* 透過團體中的關係來滿足個體的需要，並以此評估團體的凝合度	* 團體中的關係充滿正向與負向的連結，這些連結發生在成員之間以及想像的團體之間。 * 正向與負向的連結也發生在成員所知覺的現實與非現實之間。	* 正向與負向的連結存在於次系統的團體元素之中，影響次系統間的連結	* 團體系統猶如一個力場，團體中的張力系統與平衡的程度，取決於團體內與團體間資訊的輸入與輸出，
團體規範	* 個體的標準與原則 * 個體帶到團體中的價值觀 * 個體所帶入的價值觀與標準，未必與團體規範相容	* 發展出成員間的關係規則系統 * 團體中的成員關係，調節著團體動力	* 外顯與內隱的團體規範顯露出團體發展的功能。 * 規範成為團體共同的行為規約，影響團體成員的角色表現	* 整體系統的動力調節 * 行為的界線與限制，及其相對的可滲透性，決定角色的產生、溝通的型態、團體移動的方向
團體目標	* 外顯與隱含的目標代表個體的特徵，而個體間可能是一致也可能是不一致的	* 外顯與內隱的目標發展成「成員系統」的功能	* 團體行為造就團體的特徵，形成「角色系統」的功能。	* 團體整體呈現出發展的方向，整合的目標有方向的發展路徑，未整合的目標有衝突的發展路徑

資料來源：Agazarian, Y. M., & Peters, R. (1989). *Visible and Invisible group*. London:Routledge. (研究者整理)

除了以團體規範、目標、角色、凝聚力、結構以及溝通型態來描述團體中可見與不可見的動力之外，欲進一步描述與了解教師學習團體內部的影響機制，關於團體動力的闡述，精神分析學派亦有顯著的貢獻。其認為個體的潛意識因素對團體的進行有著深刻的影響，因為一群人聚在一起，有兩個層次的意識相互影響：表面看得到的互動是每個人公開我的意識交流；隱藏在表層下的交流是非公開的，不一定能夠覺察的潛意識互動，同時這兩層有其關聯（Yalom, 1995）。

### 三、以系統取向評估團體歷程

始自 Von Bertalanffy(1968)，即著手以系統理論的觀點探究社會工作範疇的相關現象（Warren, Franklin & Streeter, 1998）；Devaney(1992)認為，所謂動態的系統就是一個隨著時間改變的系統。Agazarian(1997)針對以系統的觀點詮釋團體力歷程時，提出以下對系統狀態的基本假定來理解團體歷程中的種種現象：

- （一）系統**輸出與輸入**：系統透過輸出與輸入的管制，得以有效維持體系的穩定與平衡。
- （二）系統**開放與封閉**：系統透過界線管制輸出與輸入，同時系統傾向對同質者開放界線；對不同質者關閉界線。
- （三）系統透過**同化外來差異**，得以保持穩定與存在：微量差異系統透過同化加以納入，但系統內若同質性太高，而沒有適量的差異，將使系統過於僵固缺乏變通，進而危及系統的生存。
- （四）系統傾向對差異關閉**界線**：差異往往帶來新的資訊，系統要統整差異之前對於新資訊與系統本身都需要調整才能整合，在整合之前，差異會製造系統的擾動，所以系統傾向對差異關閉界線。
- （五）系統透過調適差異進而**轉型與改變**：整合系統與環境的差異需要發展改變的能力，在整合的過程中，短期之內會使關係惡化，長期發

展可能導致系統的改變與轉型。

- (六) 系統面對巨大差異可能採取**隔離或隔絕**的處理方式：隔離 (as a split-off part of the system) 或隔絕 (keep the difference out) 是系統對待差異的兩種方式。當差異不大時，系統透過整合將其納入而無需花費過多改變的能量，但當差異過大時，系統可能將其納入圍系統的一部分，但將之隔離起來；也可能將其完全隔絕在系統之外。採用隔離的方法時，當系統複雜度增高有可能再將其整合入系統當中。
- (七) 系統是有**能量邁向目標**的有機體(energy organizing)：能量，意指系統進行工作的能力，也意指著系統溝通交流的資訊量，透過界線的開關，系統得以管理資訊的量與差異度。
- (八) 系統是有**目標的**：系統的目標是動態而具發展性的，系統初級的目標可能是生存；高階一點可能是解決問題，「向量」(vectoring)便是系統動態整合資訊朝向目標的發展軌跡。
- (九) 系統是有**修正能力**的：系統在環境中持續接收、維持與整合資訊，衝突造成系統不穩定，而系統透過問題解決維持穩定，同時透過隔離使差異逐漸納入，否則便透過隔絕排拒於系統之外，在過程中，系統不斷維持修正與平衡。

Agazarian 從可見與不可見團體的觀點來說明團體的種種結構，發展到1997年嘗試用系統取向的觀點來說明團體，來並進一步定義系統的「不同階層」、「運作方法」以及「運作技術」，等三個層面，對於提供團體促動者能夠動態的理解與判讀團體的歷程與相關現象，確實有相當重要的啓示。

從系統觀對於團體的整體基本運作規則，以及經過時間可能歷經的改變，可提供團體促動者一些辨識團體現象與成員行爲的參考座標。只是，對於團體促動者而言，除了掌握團體大致發展的方向之外，透過研究者實際的經驗整理發現，團體在歷經起始以致尾聲的各種階段的過程中，不同階段團

體所要面對的主要議題有所不同，這些議題的判讀因為無法完全從表面的成員行為進行了解，也無法只透過一兩次團體互動內容的分析便可以整理出來，往往必須透過團體歷程的分析，才能夠發現。識別團體發展過程中的重要學習主題，作為輔助「座標導向」的解釋系統，將更能夠動態的說明團體在時間與空間中，實質互動的變化。

## 小結

系統取向的團體動力理論，以可見與不可見的團體動力來觀察團體歷程的發展與改變，並進一步將可見的團體動力以「個人系統」和「成員系統」來進行分析；將不可見的團體動力以「團體角色系統」、「團體整體系統」來說明。有別於一般團體歷程的研究，**動力取向的團體理論對於動態把握團體發生的現象與轉變，似乎能夠提供促動者對於團體現象進行全觀性的把握，較有幫助，因為，團體促動者不僅只是一個研究團體現象的研究者，更是一個促動團體成長的實踐者，如果僅分析團體成員的行為而無法把握團體整體的發展方向，與辨識其中發生的複雜動力，或許團體促動者也將落入茫然中前進的困境中。**

## 第五節 教師學習團體的回饋系統

當研究者面對教師學習團體的邀請，而決定返回現象場為教師的學習團體提供回饋，以協助團體促動者在團體中行動，並協助成員持續學習時，研究者所面對的是提供什麼回饋，以及如何進行回饋的問題。

從動態自我概念的發展、經驗學習理論來看教師的再學習，均提及成員需要透過人際的互動或相關活動的參與，進一步引發內在的思考歷程方能促動學習者的改變。所以，進入團體進行回饋的研究者，必須相當注意自己回饋的品質，及其影響團體成員的部份。

### 壹、教師學習團體回饋系統的相關理論

#### 一、經驗學習理論與回饋系統

經驗學習理論描述與解釋當個體帶著既有的經驗，展開新的學習任務時，這中間可能經歷的過程與可能發生的困境。並進一步強調新的學習展開時第一個面向，「此時此地具體經驗」的重要性。因為此時此地的具體經驗可以立即檢證，當下便可提供作為團體探究的素材，對個體的學習是最為真實而立即的；此外，是經驗學習理論的第二個面向，強調「反思的探究」，因為反思探究是提升個體覺察具體經驗的品質與層次的重要歷程；第三個面向是強調「概念抽象化」的層面，使個體有重新組成概念的機遇，並將內隱的知識外顯化，進而透過第四個面向「行動實驗」累積新的經驗，這個過程使舊有的經驗與不斷重複的經驗腳本，有被重新修正並進行再學習的可能，進而創造出一個內在有彈性的溝通空間（conversational space）（Baker, Jensen & Kolb, 2002）。



## 二、團體動力理論與回饋系統

團體動力理論則整理個體進入團體歷程之後，個體既有知覺空間的改變，經歷成員系統、角色系統以及團體整體系統的交互作用，而使團體整體彷彿可以發展出屬於團體的目標、規範、凝聚力、溝通型態等等，有別於個體成員的加總影響，進而使個體的經驗改變加劇。

## 三、教師學習團體與回饋系統

然而，了解了這些知識有了這些背景之後，在實務的現場，團體促動者究竟應該怎麼行動？這個問題是行動者面對的問題，卻是長久以來理論分析無法提供給實踐者的遺憾。當研究者進入團體時，所形成的狀況是，研究者帶著經驗、帶著經驗學習與團體動力的知識，然後在現場中，應透過怎樣的回饋歷程，使得團體促動者在其經驗的背景基礎之中融入經驗學習與團體動力的相關知識，進而促進其促動團體的經驗與知識，增益其促動團體的行動能力。這是研究者要進入實踐領域時所發現的難題。

無獨有偶的，行動科學理論(Argyris, Putnam & Smith, 1985)在論及行動者如何發展相關知識時便曾提到：

行動科學者在框定架設研究時，會同時採進熟悉與不熟悉的範疇，因為當他們專心探問「它是如何發生成這樣的？」的同時，他終究會問：「我們如何可能轉化我們所發現的？」在他的研究過程中，不只描述也要能轉化現況．．．  
(Argyris, Putnam & Smith, 1985, p.192)

研究者以回饋的方式將相關的團體促動知識與方法帶到團體的現場，是因為「回饋」是發生在團體當中出現某些現象時，研究者以自身的判斷與具備的知能，提供給團體促動者與成員一些識別此時此刻現象的相關理論框架（frame），而透過回饋所帶出來的框架因為是配合著團體發展的脈絡出現的，於是，團體成員得以再從自身的舊經驗、以及在團體中立即感受的經驗

去與這個框架產生對話，而擴大此時此刻對情境脈絡的探究，從而產生新學習的可能。

因為長久以來，理論與實務之間所形成的落差，在實務界所引起的質疑一直未曾間斷，以致於實務現場的教師經常認定「理論是理論」，「實務是實務」，此外，教師也經常因為運用理論卻發現理論與現場情境的落差而感到無奈終而放棄理論，所以，研究者返回現場並被期許提供回饋，以協助團體學習時，研究者所面對的問題是如何把促動團體的相關知識和實踐的方法帶到學習團體的現場，並以提供回饋的方式運用在團體中，同時透過團體動力的歷程促使所有參與其中的成員學習到如何有效縮小理論與實務之間的落差，進而逐步發展出自己的實踐知識。

透過這個回饋的歷程，進而使得研究者的理論框架，豐富了實務面向；在團體成員的部分，豐富了實務面向的理論框架。

## 貳、尋找另類典範進入現場

### 一、以行動科學典範進入現場

行動科學者（Argyris, Putnam & Smith, 1985）經由比對基礎研究、應用研究的成果之後發現，相對於實踐者希冀解決如何行動的問題，既有基礎研究與應用研究的研究規範，有其目標、方法和規準上的限制（Kahnemann & Tversky, 1984），這使得基礎研究與應用研究所得出的研究結果，往往為實務工作者製造了新的困境（Friedrichs, 1970）。

因為，基礎研究者通常陳述或說明一個現象；應用研究者則尋求找出對特定現象的行動策略；而實踐者所面對的問題卻是，希望知道如何在充滿著複雜、多元與矛盾價值的現實生活脈絡中進行了解和行動。因此，實踐者的問題的確是超出了基礎研究與應用研究者的探索對象和範圍。所以，行動科

學家有必要發展新的問題框定方法和探究法則，以協助實踐者解決實務的問題。

爲此，獲邀再一次進入團體的我，除了有關個體經驗與團體發展的知識之外，行動層面的問題便進入了行動科學（action science）的領域。爲了生產「對行動有助益的知識」以協助教師學習團體促動者及團體成員，本研究所建構的「教師學習團體的回饋系統」，是研究者在參與團體的實踐歷程中，以行動科學的行動規準爲依歸所發展的回饋系統。

行動科學的相關理論，有別於應用研究與基礎研究，其產出的研究結果有幾項規準包括：「所生產的知識可以在真實的生活脈絡中進行驗證」、「所生產的知識在行動中是有用的」、「所生產的知識不僅關注能否達成目標，也關注目標形成的意義」（夏林清譯，2002）。

正因爲行動科學對於知識生產規準的看法，所以，當我帶著先前的經驗重新進入團體時，新團體的促動者以及研究者自身在目標期許上，都不僅只是希望了解團體的運作現象，更希望自己能做到對於團體的學習與轉型有所助益。

## 二、行動科學與團體學習

Argyris, Putnam 和 Smith（1985）認爲，行動科學社群(action science community)最大的一個特徵就是「在實踐的社群中促動探究社群的發展」。探究社群除了關心「某個現象是如何以及爲何發生？」之外，他們還關心「最終如何能轉化他們所發現的？」他們會問「如果要事情有根本性的不同，得發生什麼？」。

以下，以教師進行合作學習的教學爲例：教師經常在自己的課室當中對學生提倡合作的文化，並因學生的不合作行爲造成班級經營的困境感到憤怒，但是，在引導學生進行合作學習時，教師所示範的言行卻恰恰是不適於學生學習合作文化的教學方式。這個現象若依循行動科學的探究模式，提供

給旁觀者，旁觀者可能很快就能發現這種兩難困境造成的原因，並提出批判，進而提出建議認為教師「應該」學習合作學習的方式，才能夠有效示範；現實的弔詭與兩難困境在此時卻又發生了，因為教師會說，誰又曾經教給我們合作學習呢？而旁觀的我們是否發現自己在進行批判與建議的同時，連自己都掉入這種兩難困境而沒有自覺。這，便是行動科學家協助行動者發現自己的「信奉理論」(espoused Theory)與「習用理論」(theory-in-use)落差的「觸鈕情境」(button-pushing case)。

行動科學取向的回饋乃由發覺這樣的落差開始，協助團體成員並涉入自己，展開一系列「反映實驗」的學習歷程。因為，對實踐者而言，達到一個所欲的目的並不足夠(如應用研究者所重視的)，最重要的是不要在達成目標的過程中不知不覺地創造了不想要的結果。而這個探究精神，促使行動科學者對行動過程所產生的困境，堅持需求證錯誤的規範、以及致力於行動邏輯(the logic of action)的捕捉，才能對實踐現場中衝突的兩難議題更能回應與解決。

在學校文化的整體層面中，包涵一些阻礙或催化這個文化的成員對自己文化進行反思的因素。行動科學者相信，要協助成員能夠對團體規範與文化進行反思，需要促使教師團體的成員在團體的學習過程中去發現、討論和修訂行為層次和政策層次的錯誤，從覺察信奉理論(espoused theory)與習用理論(theory-in-use)之間的落差開始、在反映實驗的團體規範(reflective-experimental group norm)當中，歷經探究落差的過程，進而辨認學習的取向(orientation toward learning)、進行雙路徑改變(double-loop change)的學習，以及反思規範造成的影響。

### (一) 覺察「信奉理論」與「習用理論」的落差

信奉理論是我們在行動時宣稱自己所依循的理論；習用理論則指透過對行動者行動的觀察與反映，進而推論出來的理論。對於這兩者的落差行動者往往沒有覺察，以致經常在解決問題的過程中落入類似上述的兩難困境，卻

不明白爲什麼。

### **(二)「保護封閉」與「反映實驗」的團體規範**

從覺察落差產生學習困境的那一剎那開始，個體可能感受到複雜、模糊、新奇或威脅感，這時團體成員共同協助彼此走向探究實驗，或走向保護封閉，便是由團體規範來形塑的。保護封閉的團體規範，在團體中的個體傾向於認爲錯誤是需要掩蓋的；並視學習者的角色是接受者，從而對失敗採取自我保護的立場。相對的，反映實驗的團體規範，視錯誤爲需要探究的謎題，並能夠公開進行推論的討論，以及表達自己對他人的反應，從而從錯誤當中練習重新設計行動並進行實驗。

### **(三)辨認「保護式」與「反映式」的學習取向**

從學習產生困境開始，個體對困境的框定將進一步啓動過去對學習困境的情緒經驗，影響個體採用的學習策略，此連續而環環相扣的內在歷程，可能依循保護式的學習路徑，終而使學習者建立壓抑互動的規範，並將自己認定的歸因當做感受任其累積；個體也可能依循反映式的學習路徑，終而建立有助於擴大與加深學習的互動規範，合理對待自己與他人應負起的學習責任。

### **(四)在問題框定與問題解決上進行雙路徑的學習**

信奉理論與習用理論爲何產生落差？那是因爲習用理論來自於個體內隱而且是自動化了的認識和推論歷程，然而當落差被行動者發覺時，內隱的認識得以浮出意識的層面，自動化了的推論過程得以被暫時中止，接著透過團體進行反映與探究的歷程後，內隱的推論歷程有機會在檢證的過程中獲得修正。而此修正往往是因爲個體覺察到自己隱含的規則與價值，並進一步在問題框定與問題解決的路徑上產生不同的選擇所致。如此所創造出來的學習稱爲雙路徑的學習。

行動科學者認爲，人們活在許多主導變數作用的場域當中，任一行動可能會對許多主導變數均產生影響力。雙路徑學習是指個體不再只關注於原先設定的主導變數，並在相互競爭的手段－目的的推理中做選擇，使得改變只

在現象層次改變；透過覺察，個體將學習到不同理解架構或典範，並進行公開評估。

### **(五) 內化反映實驗的探究規範**

反映實驗的探究規範是透過團體歷程，成員共同形成探究－反映－實驗的團體規範，使團體成員與促動者共同經驗行動科學探究的歷程，這個過程因為充滿成員不同層面的內隱推論，而使團體的發展變得複雜而不可預測，是一個充滿變化的過程。

## **三、團體促動者與團體學習**

那麼，團體促動者如何在團體中引導建立「反映實驗的團體規範」，以促成團體成員持續學習？

### **(一) 進行平等的公開探究**

行動科學取向的回饋系統，強調團體促動者自己所持方法背後的邏輯，配合這些方法而採取的行動，以及方法本身，都將構成自己與參與者，以及參與者與參與者之間的互動，所以，這一整套回饋系統其本身也將會是被探究的對象。這表示，整個探究的設計與方向，以及選擇作為參考的資料這些方面，所有參與者都掌握相當的控制權。最重要的是，整個實驗是介入者為了直接幫助參與者的學習而設計的，因此，促動者與介入者有義務為參與的成員解釋一切的立場，當它的意圖未能實現時，它會追究原因，提出疑難向參與者求助，尋求解決的方法。

### **(二) 保持開放的心胸**

換句話說，參與者和研究者之間的角色關係，在本質上是靠一套全新的規範，介入者必須心甘情願接受抨擊與挑戰，毫無保留披露個人的推理方式與行動，聽憑參與者予以嚴苛的審視與批評，就如同之前他們自己對於參與者的推理方式與行動所持的態度。這種情形往往是在一種無情的，或毫無技巧、令人難堪的方式之下，這時，介入者必須克服想要自我防禦的衝動，保

持坦誠開放的態度，特別是在參與者與介入者雙方都遭遇困境之際，還能夠進行時。因此，整個過程刻意設計成由雙方共同掌握，其中，參與者的學習完全交由他們自己主導。

### **(三)為自己的學習負起責任**

行動科學者透過建立起反映實驗探究的團體規範，團體成員將有機會在團體中提升自己的學習意識，為自己的學習負起應負的責任。

## **參、建立團體新規範的過程**

經驗學習理論與團體動力理論均一再提及，個體的學習鑲嵌於環境脈絡之中，而團體規範本身就是構成團體環境脈絡的重要法則。行動科學者在團體中促成「反映實驗規範」形成之後，將進一步引出成員自己的學習、承擔學習的責任、支持與協助團體成員學習，接續發展出新的視框(framework)並形成新的團體文化等進程。

然而，這些進程畢竟並非一蹴可及。從促成「反映實驗規範」的成型，便須行動科學者親身投入示範並且接受考驗，因為，Argyris, Putnam 和 Smith (1985) 指出：「要協助團體建立這樣的規範，剛開始的階段，介入者對於建立這樣的規範，必須先承擔起大部分的責任；接著，透過介入者在團體中的介入，這規則逐漸形成一種成員內化的機制．．．」。

### **一、合作關係為規範內化奠立基礎**

對於協助團體成員內化形成「反映實驗的規範」，介入者須知團體如何內化規範，以及如何在行動中進行等層面加以考慮。規範作為一種社會控制的型態，Piaget(1982)曾就規範內化提出看法，其認為規範是「團體」的產物，規範是否會被內化，要看這團體的性質與相互的關係而定；相互關係如果是合作與共同控制的性質，這種狀況有助於「規範內化」，因為其來自於公開的

評論並導致一種不受權威影響的真理判斷方式，而這正是行動科學家希望在團體中落實的規範。

## 二、公開評論催化規範內化

接著，在行動的層面，介入者需透過類似 Piaget(1982)所提的「公開評論」的方式，透過批判式的反映過程來建立起團體的規範。如果介入者以權威的姿態並依從「專家不受成員批判」的既成文化時，反而恰恰抹煞介入者希望形成的規範。然而，僅只鼓勵批評是不夠的。介入者除了肯定參與者的批評並提出不同觀點之外，他也必須清楚說明自己介入時背後的推論，一方面描述自己所扮演的角色意義(指出自己正在進行的工作是什麼)，同時表明如果大家同意，希望有一天能把這種角色重新界定並減少，另一方面描述自己的觀點、徵詢相競爭的觀點，並邀請競爭觀點提出觀察與推論；透過這個過程，介入者使自己的行動與所倡導的規範(反映實驗)相一致。

## 三、耐心促動規範內化的過程

透過介入者的行動與示範，Piaget(1982)與 Argyris, Putnam 和 Smith(1985)均發現，在上述情況之下採納規範的人(有時會是促動者先開始)，會開始將規範內化，不過在剛開始的時候，他們只將這些規範當做衡量規範本身以及介入者的標準，但是參與者仍還不足以持續制定這類的規範，並使其成為自己行動的一部份。「唯有當這個規範距離日常生活能夠做到的水準不是太過遙不可即時，才有可能成為被鎖定的規範」(Argyris, Putnam & Smith, 1985; Homas, 1950)。所以，這時候，介入者需做一些鷹架的支持。經過現場實驗的累積，一般認為「提出當事人很容易從自己的經驗加以理解的觀念，同時加強他們去批評及探究這些觀念的動機」將是很有用的鷹架支持。



## 小結

行動科學理論提出實踐者建立團體新規範的具體知識與方法。研究者經由分析基礎研究與應用研究的研究取向和方法，無法使研究者帶到實務現場中加以應用，所以，選擇行動科學典範作為進入現場的指導理論。接著在文獻分析當中說明行動科學者將如何引導團體學習新的課題，以及團體促動者須依循怎樣的法則進行促動，最後提出團體形成新規範的歷程，這些文獻探究，將在研究者進入現場之後成為指引行動的依據與法則。