

團體歷程在教學與輔導上的應用

朱敬先

(作者爲本校教育系專任教授)

摘要

本文主要在研討團體歷程應用於教學上與輔導上的兩種策略。團體研究模式及班會模式，皆強調教學情境中個人與團體或他人間關係的一種社會協商歷程，因爲個人智能發展與團體歷程關係密切，知識乃吾人與團體從經驗操作中不斷重組而產生，並非僅由感官與環境的交互作用。因此教育的主要任務之一即在增進個人對現實環境的敏感能力，反省思考能力與從事團體活動的民主協商能力，如此，他才能產生深刻的看法、豐富的感受、並能進行有效的相互學習，發展共識。

本文分四部分：(一)團體歷程的本質，探討其價值、交互作用、團體目標、批判性思考、問題解決等要點。(二)團體歷程的技巧，說明如何應用社交測量法、組織委員會、進行團體討論、團體計劃、團體行動、團體評鑑等技巧。(三)團體歷程在教學上的應用——團體研究模式，(四)團體歷程在輔導上的應用——班會模式，二者皆就意義與目的，基本概念、教學步驟、教學中之師生關係與教學原則，教學資源及其應用，預期教學效果及評價等項分別說明，並就教於學者賢達。

近年來教學心理學 (Psychology of Instruction) 的研究發展在系統探討心理學之理論與教育目標、教學策略、課程與教材設計間的交互影響，研究教學活動中師生的行爲，提供有效教學的原理原則，以增進教學效果。事實上，並無任何教學是完全成功的，教學問題往往極爲複雜，並沒有無往不利的解決祕訣，也無所謂最好的教學方法，教學原則不是靜態的，而是師、生、情境間的一種動態交互作用，其與教學目標及學習團體在人格與智能上等特性皆有關。

本文探討之團體研究模式 (Group investigation model) 及班會模式 (Classroom meeting model)，乃是團體歷程

(Group process) 或民主歷程 (Democratic process) 應用於教學上及輔導上的策略，強調教學情境中個人與團體或他人間關係的一種社會協商歷程 (Process of social Negotiation)，俾擴展人際關係，培養參與民主團體及主動服務社會之能力。Smith & Hullfish (一九六一) 以爲智能發展與社會歷程關係密切，知識是在個人與團體從經驗操作中不斷重組而產生的，並非僅由吾人感官與環境交互作用的結果。教育的主要任務即在增進個人對物理環境與社會環境之敏察能力、反省思考能力及參與團體活動的民主協商能力，如此，他對現實界才能有深刻的看法、豐富的感受、並能進行有效的相互學習，發展共識。

「團體研究模式」由 John U. Michaelis 首先應用 John Dewey 理論於社會科教學上，再由 Herbert Thelen 發展而成。「班會模式」由美國教育學家 William Glasser 所倡導，爲應用於教室情境中的一種團體輔導式的教學策略。

本文計分四部分，首先說明團體歷程的本質，再提供可應用的團體歷程技巧，然後介紹團體歷程在教學上的應用——團體研究模式，及團體歷程在輔導上的應用——班會模式。茲分述如下：

一、團體歷程的本質

所謂團體歷程 (group processes)，簡言之，即共同工作以解決共同問題之方法 (Michaelis, 1980, p. 158)。由於合作性之團體工作基於民主行爲的本質，如何有效運用團體歷程的探討，可爲國中、國小教師社會科教學之參考。以下就團體歷程之價值、交互作用、團體目標、批判性思考、問題解決等要點說明團體歷程的本質。

①價值 (Values) —— 民主的團體歷程可增進個人與團體效率 (Association for SCD, 1948)，當個體共同從事計劃、工作與評價時，可獲得更有效率的行動，觀念經由團體共享與討論，可導致高層次思考，並產生歸屬感 (feeling belongingness)、安全感 (feeling of security)、摻納感 (feeling of acceptance)、尊重感 (feeling of prestige) 與相互信任等 (K. Lewin, 1944; Baxter & Cassidy, 1943)。團體行動若基於各個體之最佳思考，則具有正面功能，民主團體之氣氛是包容的、實證的，而非敵對的、懲罰的、專制的。各個體在團體中皆有其地位，皆能發揮其才能，道德層次很高，在民主氣氛下，可產生創造性、建構性工作 (constructive work) (Lippitt, 1940; Lippitt & White, 1943)，有效運用合作性團體

歷程，個人與團體活動皆可達到高層次效率。

(一) 交互作用 (interaction) —— 團體中各成員間的交互作用，可助進團體歷程，各部分成員的最大參與，乃是發展有效團體歷程之本質、團體中所有成員皆有機會共享觀念、澄清觀念、同意或不同意、質疑、與他人溝通等，絕無種族、社階差異的限制存在，黨派之欲望、特殊利益之團體與個人，必須與團體需求及共同目標一致，各個體最佳思考、計劃、行動必須基於溫暖人際關係，並尊重每個參與者的貢獻 (Hopkins, 1941)，重要的決定與行動，應基於共同目標予以接納、信任與評價之。

(二) 團體目標 (Group goals) —— 團體宜建立明確的目標，以引導計劃、行動及評價，團體目標宜合作訂定，不可由某一成員、黨派或外力所操縱。因為團體決定之目標產生的行動驅力較大，且團體決定之目標易被了解接納，當產生新需求時，亦易由團體修正並易獲有效支持，最後，團體決定目標可表明思考與發展的水準，亦可指引團體之起點行為，因此，團體決定目標乃合作行動的基本要素。

(三) 批判性思考 (Critical thinking) —— 批判性思考宜貫穿兒童為達成共同目的所作團體行動之每一階段，每一個團體成員應承認慎重分析意見、觀念、建議的價值，意見、觀念與建議之被接納或拒絕，要根據其對達成共同目的的價值而定，情緒性行為必予認可與考慮，說服必基於理性使團體導向於達成目標，要運用有效問題解決技巧，如認清並界定問題、解決問題的計劃方式、資料之搜集與組織、團體行動及評價等，最後可達高層次的批判性思考，因為每個人都與他人共享觀念，所有觀念都經由團體思考的考驗。

(四) 問題解決 (problem solving) —— 欲達到有效團體行動，教師必須懂得如何運用健全的問題解決程序，首先須認清問題與情境因團體及個人而異，某一團體之間問題對他人來說並無意義，一個真正的問題，必須是團體中之個體皆關心、皆認識、皆有興趣去解決它，問題之對個人有意義必為其所能了解的，問題之重要性必為其可應用的，每項問題皆宜予以界定並討論，以認清其每一部分並考慮所有解決問題之方法。資料之搜集與驗證的方法很多，資料之組織應以助長應用為主，錯誤的概念及誤差應即時予以糾正，並預防以後可能產生之錯誤或誤用，此外尚須作評價練習。

大多數社會科學習中，問題解決包括因素如下：

1. 經由討論以認清問題，如提出關鍵性問題，觀看影片與圖片、聽與問題相關的故事或唱片，其他日常活動中引發的問題。

2. 對需用資料、獲取資料方法、應用程序及責任分配等進行團體計劃。

3. 從經驗、閱讀、見聞、遠足、視聽資料、晤談、聽講、觀察及利用圖書館資源等方式獲取資料。

4. 採用比較、核對、實驗、證明、檢討、請教專家等方式評估與驗證資料。

5. 依據指導、規則、團體標準、地圖、大綱、流程、計劃、剪貼簿等方式綜合並組織資料。

6. 作決定，並採用建造、戲劇表演、藝能活動、詩歌朗誦、組織合唱隊、學校計劃與展覽等方式於團體行動中。

7. 用討論、列單檢核、流程、標準及其他個人與團體之自我評價等方式評鑑所作決定、歷程、主要成果及團體行動之效率。

雖然問題解決之步驟次序並無明確簡速規則可循，上述各項為其中要點，簡言之，通常程序即認清目標、計劃達成目標方法、從事搜集、驗證、組織與運用資料之行動、共同評鑑團體行動。

美國心理學家桑代克（R. L. Thorndike, 1950）以為團體工作與個人工作不同，團體問題解決之一般特徵如下：

1. 團體較單獨個人對問題情境更能給予廣泛的經驗背景。
2. 對問題情境的反映，團體較單獨個人能產生更多的處理問題之建議。
3. 多數人的不同觀點較之單獨個人觀點更具有代表性。
4. 由於團體中背景與興趣差異很大，要想團體成員在問題界定與價值探討上達到真正一致，極為困難，所以衝突觀點之協調乃關鍵所在。
5. 由於團體中建議的差距可能很大，因此團體想拒絕之計劃與批評也很多。
6. 中間刺激為團體工作之特徵，如X的建議為Y所批評，成為Z的刺激，因而提出了新的完全不同的建議。
7. 人際動力（Interpersonal dynamics）為重要因素，每個人在團體中都扮演不同角色，交互影響，發揮所長，努力奉獻。

。

總之，經由合作團體行動，每個兒童應發展增進高層次的民主行爲，事實上，合作、責任心、關心他人、創造力及心胸開放等皆可於團體活動中養成之，尤其在委員會工作及討論等活動中，更強調此類行爲，因此，整個歷程對發展民主行爲（ Democratic Behavior ），具有最大價值。

二、團體歷程的技巧

下列有效團體歷程的技巧，可廣泛應用於每一個學生團體中，如採用社交測量法、組織委員會、進行團體討論、團體計劃、團體行動、團體評鑑等，這些團體乃民主團體歷程整體中的部分，非為分離、孤立的分子，因為有效團體歷程重視和諧進步性質，要融合各分子相關經驗，以增進生長。茲分述如下：

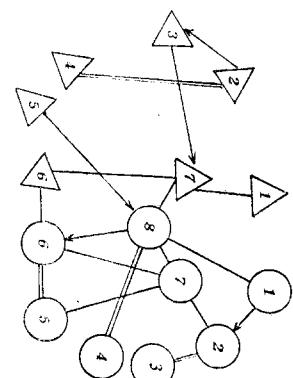
(一) 社交測量法 (Sociometric techniques) —— 可用以了解學生從事團體活動時之社會地位及其變遷，可於活動開始時採用，亦可於中途或結束階段當地位變遷時採用，此技巧可了解團體中之派系、最受歡迎者、最不受歡迎者、領導者及孤獨者。由社交測量分析所得資料，可用以計劃團體討論及改進評價參考、組織有效率之工作小組、使受忽視者、孤獨者在團體中有獲得尊重與地位之機會，更重要的是能增進教師對兒童扮演角色及團體活動所包含動力的了解。

歐森 (Olson, 1949) 曾從事社交測量法 (sociometric test) 及社會地位分數 (social status scores) 研究，即要某團體兒童寫下前述三個兒童姓名：

- ①我最喜歡一起工作的人是 _____ 。
- ②我最喜歡一起玩的人是 _____ 。
- ③我最喜歡靠近坐的人是 _____ 。

社會地位分數乃被其他兒童選中的次數，若一個學生未被其他兒童所選即為孤獨者 (isolates)，分數低的兒童稱為被忽視者 (neglectees)，得高分的兒童稱為明星 (stars)。團體中每個兒童都可得到社會地位分數，且可用社交情境圖 (socio-

grams) 表示各種關係。由社交情境圖可看出兒童社會地位，教師只要兒童寫下一、三位他最喜歡一起工作或最要好朋友等的姓名，然後用簡單流程圖表示團體中每個人的選擇。如下圖：



圖一：社交情境圖

上圖中，△表女生，○表男生，每個兒童用一數目字表示，其讀法為：女生一選女生三，男生四及八互選，男生六選女生六等等。女生一及男生一為孤獨者，未被他人所選，男生七與八及女生七為明星，明星間沒有互選，只有女生明星七選男生明星八，性別界限極明顯，因為男女間少有選擇。

若用其他排法可看出不同關係，如歐森(Olson, 1949)用連續的四個同心圓，表示兒童在中心圓圈中具最高分，兒童在第一及第三層圓圈分數遞減，在外圈者為孤獨者及被忽視者，每一層圓圈人數為團體的二十五%，可看出團體不同部分的地位。由於大團體的社交情境圖極複雜，教師往往只採用社會地位分數，然而，若能作成社交情境圖，將更能看出個人在團體中的社會地位，有助於個案參考了解。

社交測量法能幫助組織委員會，幫助孤獨者獲得友誼與尊重，改進社會關係，然而無論如何，必須小心研究有關因素，社交情境圖及社會地位分數僅說明個體在團體中的人際關係，例如，由學校新進教師所作的一項團體研究中，發現三個孤獨者，其一為新近從另一城市搬遷來的，稍加輔導即可使其與他人共同工作，得到團體認可；第二個兒童在校已二年，有人格上問題，需要予以專門研究注意；第三個兒童的問題，教師可應用團體工作予以處理，在校期間其社會適應確有增進。

(二)功能性組合 (functional grouping) —— 團體有各種型式與大小，在社會研究中用以解決問題，所需之場地、設備、資料等宜事先計劃，團體之所有分子宜共同從事計劃，如遠足旅行、運用視聽資料、報告及評鑑等活動。小團體可用以交換經驗、撰寫扮演腳本、寫信函、製作掛圖或研究專題等，有時小團體亦可因特殊需要而組織，如閱讀、作綱要、使用工具、晤談等，此類小團體可提供發展領導與從屬之機會，並培養個人之責任感。

(三)委員會 (Committees) —— 組織小團體或委員會應注意幾項因素，主席應依所需條件由團體選舉產生，委員會工作首先擬定明確計劃並加事先檢核，然後組成才能、興趣相等的工作團體，規定所需之資料，適當工作場所，有效開始或完成工作的足夠時間，以及事先訂定工作標準，由委員會責成之。委員會之每個成員應了解他們要做的事，以免困惑、爭執、組織散漫等流弊。老師若能輔導學生產生真正需要，可增進委員會表現優良工作。委員會可由全班選舉，亦可以老師為主席、全班為成員的方式來進行，全班公認的真正標準可寫在黑板上或卡片上，如：

表一

委員會成員
①知道要做的工作
②分工
③把每項工作做好
④切實討論問題
⑤審慎計劃報告

表二

委員會報告
①揭示問題
②採用圖畫、實物及地圖
③預備回答問題

表三

委員會主席
①記住主要工作
②接納所有成員意見
③使每個成員都有事做
④公正而非言而不行
⑤要求每個人盡力而為
⑥要說「我們的」委員會而非「我的」委員會

當委員會進行工作時，教師可作巡迴指導，評鑑時亦可予以評分，報告時可利用圖表、地圖等增強效果，在老師細心觀察與輔導下，在委員會工作的功能性情境中，使每個兒童擔任適當工作，增進其合作技巧，且從團體活動的競爭中，達成有機的目的。

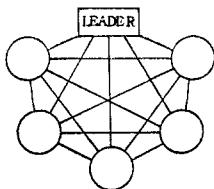
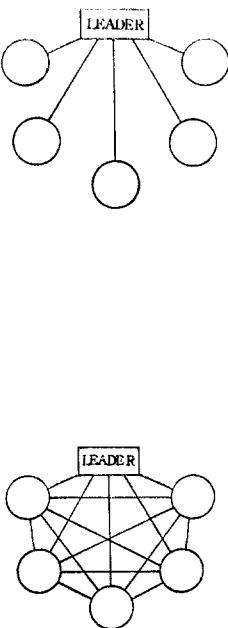
(四)團體討論 (Group discussion) —— 討論乃民主團體活動中之一項最有價值之技巧，對有效認清目標、計劃及評價，皆

極重要，討論可提供發展團體意識之實質機會，兒童在社會學習中從事不同經驗，體會社會溫暖、尖銳的批評、注意共同問題、疑問及興趣、共享觀念、表達意見、選舉領袖、分配責任、尊重他人權力等，故討論乃民主教育之重要技巧。教師從團體討論中可了解兒童共同工作時之行為、兒童的需要、潛力及背景，討論情境乃最有價值之訊息資源。

在團體討論中，教師角色極為重要，宜安排一種非正式氣氛，要尊重團體決定及每個兒童的貢獻，要鼓勵害羞兒童、輔導操縱討論兒童學習與他人共享討論時間，討論之主題要弄清楚，問題、說明與建議宜特別標明之，預留適當思考時間，避免浪費時間於瑣碎枝節或無關話題上，討論不可為少數人把持，討論摘要可寫於黑板或卡片上。團體討論之精神應相互增進興趣，使團體成員能作最大參與，而非教師與個別學生之對話而已，下列二圖可為說明（Olson, 1949, pp.194-195）：

圖二

圖三



圖中長方形代表教師或領袖，圓圈代表參與者，線條表示相互間之討論，圖二為教師或領袖支配的討論，圖三為團體交互影響的討論。

有時可由兒童領導討論，事先宜準備討論題綱，如下表：

表四：

(1) 討論領袖
(2) 維持團體秩序
(3) 澄清問題
(4) 接納團體意見
(5) 記錄意見
(6) 揭示各兒童意見
(7) 問題要點
(8) 從團體中找到答案
綜合討論

教師應了解有效討論之要素及兒童程度，依下列項目對討論加以評鑑 (NYCS, 1949) ..

目標：①目標範圍之了解。

②討論範圍。

③目標有無達成。

動機：①團體對問題有無共同興趣。

②興趣是否受支持。

③團體有無共同目的。

④個別興趣是否與共同目標一致。

參與：①參與是否普遍。

②意見是否適用。

③意見是實際的抑或偏見。

表五

基本的討論

- ①輪流
- ②幫助作計劃
- ③聽他人意見

表六

中級的討論

- ①幫助說明問題
- ②提供自己意見
- ③考慮他人意見
- ④細心聆聽
- ⑤幫助作計劃

表七

高層的討論

- ①說明問題
- ②揭示要點
- ③尊重他人意見
- ④貢獻自己意見
- ⑤估量證據
- ⑥引發爭論問題
- ⑦幫助作討論
- ⑧幫助綜合討論

團體成熟程度在團體討論的輔導及評鑑中極重要，可應用圖表、檢核表、團體評鑑等方式來肯定進步的層面，上列三表可

作為指導與評鑑討論能力的增長用，適用於不同發展階段的團體。此外，教師應顧及每個兒童在討論中之角色，才能產生有效計劃與輔導，表八檢核表中為兒童討論能力進步的幾項要點，或可依團體成熟程度及特殊需要而增減。

表八・討論能力進步檢核表

查考之行為	兒童姓名
①了解問題	
②聆聽他人說話	
③是否為樂意聆聽者	
④於適當時機表達適當意見	
⑤會考慮與自己相反意見	
⑥揭示主題	
⑦不重覆他人意見	
⑧了解討論中的觀點而無所遲疑	
⑨說話清晰	
⑩用語適切	
⑪概念正確	
⑫樂聽他人建議	

(五)團體計劃 (Group planning)——團體計劃以達成共同目標之方式乃民主團體行動之重點 (DSCD, 1945)，如問題之解決、步驟之擬定、責任之分配等，皆計劃之關鍵，兒童形成目標與目的時，會提出許多意見與方法，其他如決定所需資料、發現問題與困難、引發疑問、嘗試不同設計、評鑑進度等亦然。

輔導團體計劃時宜採合作方法，所有團體成員都應參與，且各有獨特貢獻，並重視團體活動所產生之需求與目的，所需資

料之建議宜由團體考慮與評鑑，由共同討論決定工作標準、個別責任及小團體責任，應顧及不同意見並力求其一致，若發現二種以上方法具同等價值，則須加以實驗，所有記錄如圖表、摘記、指導綱要、會議記錄等宜予保留，以爲指導活動之所需。

計劃與再計劃（replanning）乃有效團體行動之特色（Gibbs, 1941），原始計劃由團體討論針對問題、疑問、責任而產生，若發現新需求及特殊問題時，須再計劃，不論原始計劃及再計劃皆應包含研究之訊息資源，其項目如：問題之形成、獲得資料方法、設定工作標準、決定結構、獲得與運用材料方法、困難之克服、幫助他人擴展興趣、研究計劃、提出建議、求助、發掘他人意見與觀念等。計劃乃一切研究活動、劇戲扮演、資料處理、遠足旅行、以及用藝術、音樂、文學、韻律等從事創作表現之準備。

在輔導團體計劃中，教師應牢記下列原則：

1. 全體參與計劃，使每個人能針對問題提出最好構想。
2. 重視兒童所表達的需求與問題，忽略的問題可由教師喚起大家注意。
3. 教師應對每個兒童及其貢獻表示最大尊重，以創造自由氣氛與責任感。
4. 建設性建議應從團體中獲得，消極性建議應設法重新導向於積極性建議。
5. 清晰思考技巧極為重要，舉例可使問題清楚、聆聽所有建議、接納最好建議、作成暫時性結論、決定是否需增加訊息及訊息資源、好的計劃可獲健全結論。
6. 當需要鼓勵、造成僵局或產生困難問題太多時，教師或領袖應參與，但非支配。
7. 必要時應發展並採用計劃標準。
8. 應作記錄並加保存，以備進一步團體活動之所需，如圖表、閱讀指導、指導綱要、工作表、摘記、會議記錄等。
9. 依計劃而作的團體決定，應引導特殊行動計劃。
10. 有效團體計劃在於每個兒童了解其所做、知道在何處做、知道所用工具與材料、知道如何推進其工作、知道團體決定之標準、知道有問題時如何求助、知道與何人共同工作等。

(六)團體行動 (Group action)——團體行動產生於計劃，當每個成員都作最大參與時最為有效，計劃完成後，宜分配個別及小團體應有責任，必要時助人與求助的意願皆極重要，每個人皆為團體中之一分子，支持計劃，了解他人角色，控制本身行為以達成既定目標，依團體計劃有效運用時間與資料。

當兒童從事團體工作，教師應細心觀察以獲知團體評鑑所需之資料，應注意責任、合作、禮貌、自律之培養，亦應注意可採用之不同資料、改進技術、錯誤觀念及可能產生之誤差等。當兒童從事團體工作，教師可作巡迴輔導，若兒童不會安裝材料或不會使用工具，教師從協助中可知學習是否有效，例如，在學習單元中，教師若發現有些兒童不會利用目錄、索引尋找資料，則可將此項目記下，以「尋找資料之技巧」作為討論時之重要問題，此類輔導可增進兒童學習。教師亦應注意兒童應用工作標準的方法，或直接給予建議，或令兒童暫時停止活動直到其了解團體標準與自己行為關係為止，有時甚至將兒童排除於團體之外，直到其認清自己在活動中應負之責任為止，工作時間的考慮必須顧及適合每一分子之需要。對於在活動中不知所措的少數兒童，應予特別注意，如少數對計畫目的不清楚，則以後在工作階段中應給予特別輔導。總之，詳細計劃乃有效工作之子是否主動參與。團體分子運用資料之方法亦應注意，如輪流或共享、適當選擇開始，關鍵在於全體分資料、適當運用工具，如何幫助他人運用資料等方法皆極重要，工作完畢時，所用資料與設備應歸還原處，資料櫃的整理與保管也是團體工作中不可忽視的重要學習。

(七)團體評鑑 (Group evaluation)——團體評鑑在民主團體行動中之每一階段皆極重要，從最初問題界定到團體工作效率之評估都一樣，評鑑時團體須回答下列問題，如「每人都擔任部分工作嗎？」「計劃有效嗎？」「領導人有責任心嗎？」「我們的目的達成了嗎？」「要增加所需資源嗎？」「下一步驟應該如何？」等，評鑑時團體可採用討論、表列或檢核單等方式。

經由團體評鑑，教師輔導兒童對工作期間產生之關鍵問題作批判性思考，由兒童本身對工作的改進、材料之更佳運用，所設定團體標準之更佳應用等提出建議，並建立新的目的與目標，考慮所需之其他材料及工具，列出下一步驟。此外，學生本身的自我評價 (self-evaluation) 也很重要。評鑑討論歷程無疑可獲更多的學習，如增進共同工作與思考的能力、團體建立目的、觀念共享等重要知能。

三、團體歷程在教學上的應用——團體研究模式 (Group investigation model)

John Dewey在「民本主義與教育」(Democracy and Education)一書中認為學校就是一個小型的民主組織 (Dewey, 1916)，學生參與其中，從經驗而學習如何應用科學方法以改進人類社會。Dewey以為這是民主社會公民的最好預備。John U. Michaelis將Dewey理論應用於基層社會研究的教學上 (Michaelis, 1980)，其教學法之重點即組織一個民主團體，從事社會問題研究。而由Herbert Thelen發展為「團體研究模式」(Joyce and Weil, 1980)。

Herbert Thelen認為團體研究模式，與Dewey, Michaelis所提方法相似，是把民主歷程的型式和動力與學術歷程相結合的一種教學策略。Thelen以為有經驗基礎的學習情境，才易遷移於以後生活情境中，才能亟力進行研究。茲說明如下：

〔團體研究模式的意義與目的〕

Thelen以為人是社會存在的，在行動上必然與他人發生相互關係，必須建立社會同意 (Social agreements) 與行為法則 (rules of Conduct)，所以社會秩序的協商與再協商 (Negotiation and renegotiation)乃社會歷程的本質 (Thelen, 1960 p.80)。

Thelen 認謂：「每個人滿足自己身心需求以自我保存的活動方法，可能與他人的類似行為相衝突，……所以在團體及社會中存在着一種循環歷程：個體相互依存以滿足其需求，必須建立社會秩序，……社會秩序決定於不同程序的觀念、價值與行動之可能性，有效性和適合性，基於這些規則的作用及需求的刺激，乃發展了文化，個人研究這些規則的運作，不斷給予重新解釋，以發現其對所尋求生活方式的意義，經此探討，他改變了自己的生活方式，進而影響他人生活方式，當生活方式變遷後，規則必須修訂，於是又產生新的辦法，溶合於社會秩序中。」(Thelen, 1960, p.p.79-80)

教室也像一個大社會，也有社會秩序與教室文化，建立其共同的標準與期望，教師應探求這種創造社會秩序所自然產生的能力，教學模式即運用社會協商型態，學生由協商方式學習學術性知識，並應用於社會問題的解決。Thelen以為教導學術性知識與協商的社會歷程是不可分的。當學習者感到在團體中的限制與自由決定於自己知能時，教室中的學習動機將會提高，當

規則與學習相互增強時，個人的動機也會加大，同時經由技能、辯論、敏察力及其他能力獲得，主動性也會增加，可見教室中生活方式獲得知識的機會較大，且結果驚人，因為許多學生並非初始即想獲得某種知識，但所有學生却都關心在教室裏發展的生活方式。基於此項作用的教學模式，即團體研究模式（Thelen, 1960, p.81）。

每次研究始於一種刺激情境，當學生對此情境反應時，發現彼此在態度、觀念、知覺型（*Modes of perception*）的基本衝突，基於此項資料而認定所要研究的問題、分析所需的人選角色，然後分配工作、實際行動、報告及評鑑結果。這些步驟可能是閱讀、可能是個人研究，也可能是專家協商，此研究團體主要在於其本身的有效性及其本身歷程與研究目標的相關性（Thelen, 1960, p.82）。

假如只是機械的記憶或無生活應用的活動，則非Donty與Thelen所認為的民主歷程與科學方法，換言之，班級即為小型民主社會，它能針對問題而解決問題而獲得知識，而成爲更有效的社會團體。

二 團體研究模式之基本概念：

1. 探究（Inquiry）——由面臨問題而激發探究、由探究結果而產生知識，社會歷程（social process）可充實探究並推動與改進研究，所以團體研究之核心就在於如何形成『探究』，如引發對事物之注意、激發與他人互動、由得到的結論而重組觀念、修正態度、導出新的研究，付諸行動並做出結果來（Thelen, 1960, p.85）。

欲形成『探究』，首先必須是個人能做的一個待決的困惑問題，有意加以探究，自認為研究者，並與其他有共同問題興趣者互動，相互激勵，推動研究，所以『探究』在基本上是一種社會歷程，當然衝突觀點也會產生，但也能激發學生對問題的興趣。

雖然教師可提供問題情境，但仍以學生為探究者，去求證問題，尋求解決，『探究』需要一手的最新的資料，學生必須懂得搜集資料，從經驗聯想與分析觀念、形成並驗證假設、研究結果、改變計畫等方法，而發展其分析、批判、綜合的能力。

2. 知識（Knowledge）——知識發展是探究的目的，但 Thelen所謂『知識』，是指應用過去經驗的普遍原則於當前的問題。

題情境中，亦即我們要用不同方法搜尋經驗，不斷重新解釋經驗，以形成有用的原則與概念（Thelen, 1954, p.47）。

3. 學習團體的動力（Dynamics of the learning group）——研究團體由10~15人組織，其大小足以激發反應，方便參與、易於溝通、共同工作及交互影響，並且團體成員要具有共同學術水準，有探討共同知識領域的導向，若差距太大，觀念層次太遠，則無助於團體研究的成果（Thelen, 1960, p. 157）。

三、團體研究模式的步驟：

開始時學生面臨一項問題，它可能是語文激發的，亦可能為實際經驗，可能是自然產生的，也可能是教師提供的，教師應引導學生注意各種不同的反應，然後引導他們自己去形成問題，結構問題。

其次學生分析所需角色，自己去組織，去進行、並報告結果。

最後由團體評鑑結果是否滿足最初目的，進而引發新的問題或面臨另一項問題，則重複以上步驟。

團體研究模式之步驟如表九所示：

表九：團體研究模式之步驟（Joyce and Weil, 1980, p. 237）

步驟一：感受問題	步驟二：探討問題
步驟三：分配工作	步驟四：進行個別與團體研究
步驟五：分析進程	步驟六：重複以上活動

四、教學中之師生關係與教學原則：

團體研究模式中之師生關係，基於民主歷程與團體決定，受團體經驗影響，亦與教師及研究題材有關，團體活動雖可由教師提供，但困惑的問題必出於真誠，不能勉強外加，互信為其本質，氣氛與協商都很重要，師生立於同等地位，但角色不同。

在團體研究中，教師為諮詢者、顧問及友善的批評者，他須從三個層面輔導團體經驗（Thelen, 1954, p.p.52-53）。

- ①問題解決或工作方面（如問題性質為何？其中包含那些因素？）

②團體管理方面（如我們現在需要什麼資料？如何組織學生來搜集資料？）

③個人意義方面（你認為結論如何？當知道結果後你有何不同做法？）

這種教學角色很難為，且須敏感觀察，因為研究本質在於學生活動，問題不能勉強給予，同時教師必須①助長團體歷程，②介入團體中將其能力引導於潛在可教性的活動，③督促此可教性活動使從經驗中產生個別意義（personal meaning）（Thelen, 1960, p.136）。當然，除非團體有嚴重困惑，教師介入愈少愈好。總之，教師扮演協助角色，他指導團體歷程（如幫助學習者形成計劃、行動、管理團體等）及其他研究需要（如方法的指導），是一位學術顧問（Pollack, 1975）。

（五）團體研究模式之教學資源及其應用：

採用團體研究模式，學校環境設備必須能配合各種不同學習者的需求。師生必須能搜集到他們所需的一切資料，學校須有一流圖書館設備以提供資料，要有充分外在資源可以利用，要鼓勵兒童從事研究並接觸校外資源人士，這種合作研究較少應用原因之一，即在教學資源不易配合研究方面的需要。

團體研究宜作彈性運用，不論傳統式教室環境或開放式教室環境皆可運用，唯學生若未經驗過社會互動、做決定、獨立研究等訓練，則須相當時間才能達到此模式之高層功能，反之，若學生曾參與班會、或自我導向（self-directed）、探究導向學習（Inquiry-oriented learning），則容易些。

此模式可從事智能與組織性的學習，若學生對此不熟練，可採小型研究，就面臨問題作小範圍的主題、爭論、資料、交互活動的探討，例如『提供學校晚間娛樂活動』要比『解決能源危機』具體容易些。當然研究性質視學生年齡與興趣而定，年長學生較能探討複雜爭論問題，有技巧的教師能設計適合學生能力的研究，教師能力也影響研究。

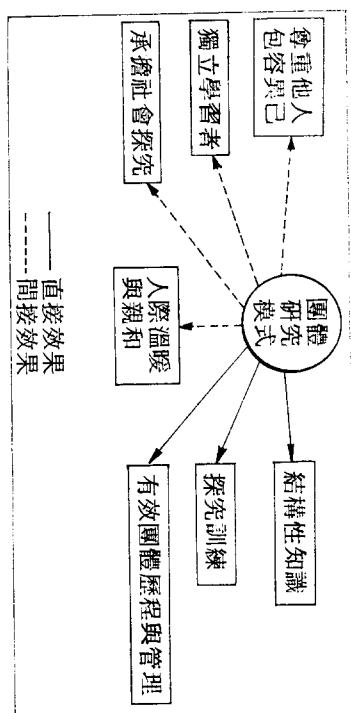
（六）預期教學效果及評價：

此模式在學術研究、社會互動、社會歷程學習方面有高層次的、多方面的綜合性目標，可用於各學科、各年齡，只要教師教學在強調形成與解決問題以獲取知識，而不在於授予事先安排好的資料。

Thelen觀點以為此模式是學術性知識與社會歷程教學的有效方法，並能培養人際溫暖與信任，尊重協議的規定與決策，獨

立學習，尊重他人等，如圖四所示。

圖四：團體研究模式之直接與間接教學效果（Joyce and Weil, 1980, p. 239）



應用此模式所培養的直接教學效果與間接教學效果同樣重要，因此在學術研究的教學上，團體研究模式深受喜愛，在研究方法與歷程的訓練、及民主合作態度的培養方面，評價很高。

四、團體歷程在輔導上的應用——以 Glasser 的「班會模式」（Classroom Meeting Model）為例

此模式由美國教育學家 William Glasser 所倡導，Glasser 以為大多數個人問題並不構成心理病態，不必高度訓練的專家去注意，一般人尤其是父母與教師就能處理此類問題。氏以為個人之失敗主要在於其人際關係，所以治療或幫助必經由社會性的媒介（Social medium），如團體，方能有效，主張經由團體歷程以達於心理健康，同時亦以氏之現實治療法（reality therapy）為其理論基礎（Glasser, 1965）。

Gasser 將其原則以班會方式（mechanism of the classroom meeting）應用於教室中，用 30—50 分鐘時間，把正在進行的課程活動擺在一旁，師生從事坦誠的無批判性的問題討論（如個別的、行為的或學術的問題），俾能集體解決，此教學策略

即「班會模式」。茲分述如下：

(一) 班會模式之意義與目的：

Glasser以爲我們每個人都有一種基本需求・即愛（love）與自我價值（self-worth），個人之所以有問題，是因爲他們不能滿足其基本需求，建立相互親密關係（即love）與尊重（即self-worth）（Glasser, 1965, pp.9-10）。氏以爲孤獨感是失敗的原因，凡是社會中的失敗者都是孤獨的，在孤獨感中他們盲目認同，但通往成功之路却阻塞不通，只有憤怒、挫折、撤退——失敗——才是敞開的（Glasser, 1965, p.17），如果兒童在校外缺乏與他人良好親密的關係，則亟須在校內獲得。

對很多人來說，愛與被愛能產生價值感（feeling of being worthwhile），然而依Glasser的說法，並不常是如此，一個過度放任的孩子，可能感到愛但並無價值，其父母無限制的給予愛，使他不能辨別正確及不正確的行爲。曾謂：「我們必須維持行爲滿足的標準才能感到價值，因此，我們必須當我們做錯時糾正自己，當我們做對時信任自己」，若不能評鑑自己行爲，或雖已評鑑但並不實際改進我們不够標準的行爲，就不能滿足我們價值感的需求，而仍舊與缺乏愛與被愛時一樣痛苦，道德、標準、價值或對和錯的行爲，皆與我們自我價值需求的滿足密切相關」（Glasser, 1965, p.17）。

其次，傳統治療法（traditional therapy）有賴於對改變行爲的洞察，現實治療法對此並無興趣，而在於實際所爲，是要教導病患滿足當前及未來需求的較好方法。Glasser以爲不必太重視失常行爲的非現實原因，而應針對行爲表現，想以幫助人們做①真實的（real）（即現實，reality），②負責的（responsible）（即責任感，responsibility），③對的（right）（即道德，morality）事，以改進表現及滿足基本需求。

現實治療法的目標即滿足行爲改變的能力，進而滿足個人自我價值、愛及認同的情緒需求，此目標之達成在於情緒投注（emotional involvement），是愛與管教結合成的一種關切的關係（caring relationship），「在本質上，我們由管教而獲得自我尊重，由愛而與他人親近，所以管教必須常含愛的因素」（Glasser, 1965, p.17），過分放任的父母，他們的愛不帶管教意義，而扼殺兒童責任感及滿足需求能力的培養。

(二) 班會模式之主要概念•

現實治療法有三條件：①要有強烈的人格投注（personal involvement），②面對現實並拒絕不負責的行為，③學習較好的行為方式。茲說明其主要概念如下：

1. 現實（reality）——其性質是建立標準行為的重要標準，行動之為現實的（realistic）與非現實的（unrealistic），是指其遠近結果的比較而言，Glasser以為當個人將其行為對本身及他人結果作評估時，他會選擇現實的行為。

2. 責任感（responsibility）——責任感與現實、道德共同為表示行為能滿足自我價值需求，責任感定義為「滿足個人需求的能力，並不剝奪他人滿足需求之能力」（Glasser, 1965, p.13），不負責的人能否盡其義務，在於其當時的心情、工作量及個人利益。

3. 道德（morality）——傳統心理治療雖然避免對與錯的爭論，但 Glasser 則明白的要：個體必須做『對』的事來增進其自我價值，認為個體本身必須支持其所設定與評鑑的行為標準。

4. 投注（involvement）——現實治療法的成功關鍵，在於父母愛的投注或教師人格投注的歷程，首先，學生體認到「有人很關心他，不僅是接納他並且幫助他在現實界滿足其需求」（Glasser, 1965, p.13），情緒投注更甚於關心與被關心，Glasser 以為投注是愛與管教的結合，過分放任的愛則不含管教意義，「要能成功起見，兒童必須在學校得到其所缺：如與他人（包括兒童及成人）之友善關係」（Glasser, 1969, p.16），在孤獨中，兒童不能發展滿足需求能力。班會模式的教學策略基於現實治療法，其目的就是要減除這種孤獨感。

學校（與治療）的傳統觀點，都認為教師角色是一個客觀的，與學生保持距離的人，而不是有情感的人，Glasser 的原則是要師生得到學校的人情味經驗。

① 班會型態

開會時，師生共同參加，無批判的討論一個無固定答案的行為問題，個人問題，和學術性或課程上的爭論。Glasser 提出三種班會型態（Glasser, 1969, pp.122-144），各有其不同重點：

1. 社會問題解決會議（the social-problem-solving meeting）——會議的導向是正的，是要解決問題而不是要找錯，許

多問題並無單純答案，解決之道在於討論本身。此類會議可用以解決班級及學校的個別及團體教育問題，若兒童從入學後，即繼續從事小學六年參與問題解決的學習，就會知道世界並不神祕，當面臨傷害性、威脅性事件發生時，也會有些處理能力，而且用班會方式學習解決問題，學生也可獲得學業成就，因為當學生感到對自己命運有操縱能力時，就會有強烈的成就感。

Glasser 從現實治療法觀點，以為個體必先投注，才能成功改變其行為，若一個班級全體都是陌生者，就很難彼此投注使會議成功。（唯另二種會議——未定答案式與教育診斷式——則可由班級不熟悉者來領導。）

班上任何個別或團體的問題都可引發討論，此問題可由學生自己或他人提出，或由看到問題的老師提出，若全校教職員工學生彼此相投注，則所有校內問題、討論主題可由任何班級、學生或教師提出，可直接向團體提出或由行政人員間接提出，即使發生於家庭事件，只要兒童或家長願意，也可在學校引發討論。討論目的在於解決問題而不在找錯或處罰，這種在非找錯、非處罰氣氛中解決社會問題的經驗，使兒童對自己產生信心，自認是有思考力、有價值感的人，討論目的是要幫助有問題的人能發現更好的行為方式，產生積極正面的導向。

困難的問題可一再討論，若一再討論仍不能有效解決的嚴重問題，則班會可強調下述二種方式：①即使討論不能對問題解決產生確切答案，但某兒童行為一再被討論，大家都知道他的缺失，則其威脅性與恐嚇性就減少了，即使頑劣行為越公開討論越不改變，甚或逐漸增強，但因大家早已知道，其破壞性就減少了。②當他已被討論許多次，則不妨避免再討論其頑劣，除非他有價值性或建設性的表現，否則絕不提他，這種轉移注意的技巧，可使他從攻擊性行為轉為建設性的積極行動。只要思考，討論與解決問題的氣氛一經建立，會議的目的與價值很快即達成。

低年級兒童班會時間宜短（10~30分鐘），高年級兒童可延長（30~45分鐘），除行為問題以外，其他主題亦可討論，如友誼、孤獨、職業選擇、兼差等。

2. 未定答案會議（the open-ended meeting）——當行為及其他社會問題減少後，社會問題解決會議即不常用，此時可採用未定答案會議，討論與兒童生活及課程相關的問題，可刺激兒童思考，增進教育的實用性，這種討論主題與課程的相關性，在低年級可由教師指出，在高年級可由班會自己發現之。

3. 教育診斷會議 (Educational-Diagnostic meeting) —— 此方式直接與班級所學有關，教師可以用以快速評鑑教學方法是否有效，此項會議中，領導者不可於討論中介入評判，學生應自由表達其意見及他們以為適當的任何結論，否則，由於教師的評判，學生會覺得無理由去討論他們自己的觀點與意見。

有時教師可交換班級進行班會，以更加了解班級，但不可用教育診斷會議來記分或評鑑學生，只可用以了解學生之已知與未知。

成功的會議唯有靠不斷練習才能達成，在會議中無人會失敗，任何人的意見都一樣好，無所謂對與錯，唯一「錯」的，就是不參與，只要會議按期並熱誠舉行，問題即可減少。當然過分參與及題外談話等情形在所難免，但其為有價值的學習則不可否認。

此方式在低年級可每日一次，高年級可每週一——三次。

Glasser 解釋班會策略目的在如何減除孤獨感與增進成功的體認：「今日學生對成功體認失敗，而引起不合理與情緒性反應的人數不斷增加，因為他們是孤獨的，他們需要熱心而人格投注的教師，並以實際行為為表率，需要教師鼓勵他們從事行為的價值批判，而不是說教或命令，教師應幫助他們計劃，並如何使學生所為與其計劃能密切配合，當他們失敗時，並不是要教師原諒他們，而是鼓勵他們不斷工作直到最後學會滿足方法，當他們如此學習時，他們不會孤獨，而是得到成熟、尊重、愛和成功的體認」(Glasser, 1969, p.p. 23-24)。同時，兒童能在團體面前說出個人意見，可使他獲得信心，在人生中有許多機會要為自己講話，教導兒童能清晰而深刻的說話，就是對人生更好的預備。

(四) 班會模式之步驟

就解決社會問題的班會模式言，包括六步驟，如表十所示。這些步驟可用於一次或多次會議中，亦可用一次簡單會議解決許多問題，重點在問題解決方式，而在會議期間的長短、多少。

茲就各步驟說明如下…

1. 建立投注氣氛 (establishing a climate of involvement) —— 所謂『投注氣氛』是一種溫暖的、人際關切的關係，某

表十・班會模式之步驟 (Joyce and Weil, 1980, p. 213)

- 步驟一・建立投注氣氛（鼓勵每個人參與並為自己說話，儘量提供意見不必擔心責備或批評）
- 步驟二・揭開問題以便討論（由學生或教師提供爭論問題，舉出實例、充分說明問題，求證結果，求證社會常模）。
- 步驟三・從事個別價值判斷（求證社會常模及問題行為背後的價值，要學生對所遵循常模從事個別價值判斷並澄清其價值）
- 步驟四・求證行動的可行性（討論特殊行為的可行性，要學生選擇其一以遵行之）。
- 步驟五・訂定默契（作成共同默契）。
- 步驟六・遵照行事（隔一時段後，評估默契，與新行為的效果）。
- 一問題產生後，大家自由表示意見和情感而不受責備，也無須害怕被批評或受評鑑，每個人都可為自己說話，鼓勵所有人共同參與，每人的觀點都同樣有價值並受尊重，坦誠是最好方式。
2. 揭開問題以便討論 (exposing the problem for discussion) —— 問題發生時，教師可要求學生提供事件實例，作為團體輔導者，教師應避免要求對行為的辯護，並阻止學生在說明時就開始責備與批評，當問題說明後，學生應求證①結果、
②社會常模。
3. 從事個別價值判斷 (making a personal value judgment) —— 首先求證社會常模與問題行為背後的價值，然後要他們對所遵循的常模，從事個別價值判斷，並澄清其價值。
4. 求證行動的可行性 (identifying alternative courses of action) —— 討論特殊行為的可行性，然後從中選擇其一，以為遵行。
5. 訂定默契 (making a commitment) —— 對某特殊行為作成共同默契。
5. 遵照行事 (behavioral follow-up) —— 隔一時段後再開班會，教師要求學生檢討新行為的效果，並增強其以後行為。
- (五) 教學中的師生關係與教學原則
- 在班會模式中，教師為領導者，負責指導各步驟之進行及互動，但道德權威在於學生，是由學生表示價值判斷並做決定，教師是無批判性的。教師行為宜遵照以下三項原則：①投注原則 (the principle of involvement)，應發展溫暖的、人情的、

興趣的、敏感的師生關係（而不是以客觀的、隔閡的觀點看他們）。②無批判的態度，教師應以此種態度激勵學生對自我診斷行爲具有責任感，而拒絕其本人與同學的不負責行爲，教師也可對班級給予必要意見，但須讓同學了解他的意見並非法律（Glasser, 1969, p.13）。③班級團體對行爲可行性作整體的求證、選擇並遵循之。

（六）班級模式之教學資源及其應用：

採用此模式之教師須有溫暖的人格、人際關係的技巧，與團體討論技術，要能製造一個開放和無防衛的氣氛，並能指導團體從事行爲評鑑，訂定默契，並照着去做。

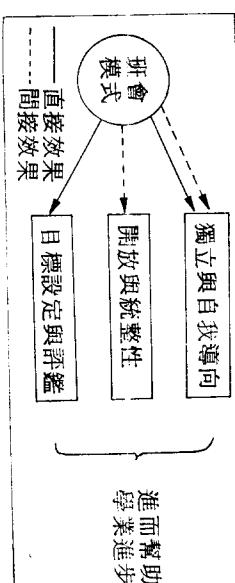
班會在教室中可一日三次或一次，開會時師生非正式的圍成圓圈，彼此靠近，晨間班會常包含計劃一天的活動，共享前一天發生於校外事件、或者反應世界性事件，任何人都可出主意，不必去評鑑任何人的想法，只要共享就够了，相互討論問題總會在團體中得到解決，並由團體評鑑，最後作成行動默契，並認真去作，否則，將展開另一次班會。班會多用以從事有計劃的課程活動及管理教室秩序。

班級氣氛不在於學業競賽，做個好聽衆，有興緻的參與，情緒坦誠的人、合作的問題解決者等就是無言的酬賞，班級團體成爲每個學生支援而有趣的家庭，具有會心團體（encounter group）的作用。

（七）預期教學效果及評價：

班會模式的教學歷程，對各種社會及學術性功能皆有間接助益，可①培養獨立、責任感與自我導向（self-direction），②培養開放與統整性，③目標設定與評鑑，進行幫助學業進步。如圖五所示：

圖五：班會模式之直接與間接教學效果（Joyce and Weil, 1980, p.216）



有關教學模式之設計，乃教學心理學之新發展，有待學界共同努力。本文就「團體研究模式」及「班會模式」之探討，不過為研究的起步，並在拋磚引玉。因其主張雖為應用團體歷程所設計之教學模式，故併列研討。其在教育上頗俱應用價值，至於每種模式之進一步發展，尚祈今後從實際應用中不斷修正，更加深入探討，以彰實效。

總結

1. Association for Supervision and Curriculum Development, *Group Processes in Supervision*, Washington, D. C.: The Association, 1948.
2. Baxter, Bernice & Rosalind Cassidy, *Group Experience*, New York: Harper & Brothers, 1943, pp. 20-21.
3. Department of Supervision and Curriculum Development, *Group Planning in Education*, Washington, D. C.: National Education Association, 1945.
4. Dewey, John, *Democracy and Education*, New York: Macmillan, Inc., 1916.
5. Giles, H.H., *Teacher-Pupil Planning*, N. Y.: Harper & Brothers, 1941.
6. Glasser, William, M. D., *Reality Therapy*, New York: Harper & Row, Publishers, Inc., 1965.
7. Glasser, William, M. D., *Schools Without Failure*, New York: Harper & Row, Publishers, Inc., 1969.
8. Hopkins, L.T., *Interaction: The Democratic Process*, N. Y.: D. C. Heath & Co., 1941.
9. Joyce, Bruce & Weil Marsha, *Models of Teaching*, 2nd ed., Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1980.
10. Lewin, Kurt, "The Dynamics of Group Action", *Educational Leadership*, 1:195-200, January, 1944.
11. Lippitt, Ronald, "An Experimental Study of the Effect of Democratic and Authoritarian Group Atmospheres", University of Iowa Studies in Child Welfare, Bulletin 16, No. 3, Iowa City 1940, pp. 43-195.
12. Lippitt, Ronald, & R. K. White, "The Social Climate of Children's Group", in Robert C. Barker, Jacob S. Kownin, and H. F. Wright, *Child Behavior and Development*, N. Y., McGraw-Hill Book Company, Inc., 1943, pp. 485-506.
13. Michaelis, John U., *Social Studies for Children: A Guide to Basic Instruction*, 7th ed., N.J., Prentice-Hall, Inc., 1980, pp. 158-179.
14. New York City Schools, *Curriculum and Materials*, N. Y., Board of Education, 3:4-5, February, 1949.
15. Olson, W. C., *Child Development*, Boston: D. C. Heath & Co., 1949, pp. 196-203.
16. Pollack, Gertrude K., *Leadership of Discussion Groups*, Jamaica, N.Y., Spectrum Publication, 1975.
17. Thelen, Herbert, *Dynamics of Groups at Work*, Chicago: University of Chicago Press, 1954.
18. Thelen, Herbert, *Education and the Human Quest*, New York: Harper & Brothers, Inc., 1960.
19. Thorndike, Robert L., "How Children Learn the Principles and Techniques of Problem-Solving", *Education and Learning*, Forty-ninth Yearbook, National Society for the study of Education, Part I, Chicago: University of Chicago Press, 1950, p. 209.
20. Smith, Philip G. & Hullfish, Gordon H., *Reflective Thinking: The Method of Education*, New York, Dodd, Mead & Company, 1961.