

# 從學生的主觀經驗看情境教學法 在香港家庭治療訓練的可行性初探

馬麗莊

香港中文大學社會工作學系

本文報告了一項質性研究結果，其研究目的是探索就讀社會工作碩士課程(兼讀)的學生，在學習家庭治療過程中，他們對情境教學法的主觀學習經驗。總共 19 名修讀完這門課的學生參與深入訪談。研究結果顯示，學生採用不同的比喻表達他們的主觀學習經驗。他們以榴槤、騎馬、激流、旅程、打鞦韆、過山車等比喻，去表述他們學習家庭治療時的感受，他們在掌握有關治療知識時，好像大海裏抓到一些雪、考古、聖經人物、約伯、做蛋糕、下棋、嬰兒與小學生一樣，只是初入門而矣。他們形容整個學年的學習進程像吃糰子、正在生長的樹木和學打球一樣，逐漸掌握家庭治療。本文最後討論其研究結果對教學的啟示。

關鍵詞：主觀學習經驗、家庭治療訓練、情境教學法、比喻

## 前言

教育是成長的過程，透過教育，學生無論在知識上和學習上皆有所得。老師除了知識傳遞外，在教學過程中須要有效地營造一個良好的學習環境，讓學生從中吸收知識，並鼓勵、促進和推動學生的成長（Perkinson, 2002）。良好的學習環境俱備以下三大特色：自由、富啟發性和充滿鼓勵。自由的環境是指學生在學習時沒有因為心理障礙（譬如害怕別人嘲笑）而隱藏著自己的無知和不足的地方。富啟發性的環境是指老師就著學生的表現，即時給予學生恰當的回應和意見，讓學生明白自己對知識的認識程度。在充滿鼓勵的環境下，老師成功地營造了一個安全的環境，讓學生勇於突破以往在知識上的局限，開放自己，吸納新的知識，並且能應用出來。Perkinson（2002）認為，懂得啟發學生思考的老師，教學時時常扮演著評論者（critic）的角色，即時向學生提問，刺激他們思考，扶助他們摸索到學習的竅門，並且意識到需要改進的地方。

然而，用心教學並不保證學生能有效的學習（Nuthall, 2001），教與學是不同的過程，學習是自發的，它是循序漸進的轉變，這些轉變，背後包含著一連串的事件或經驗，是不斷累積下來而產生的結果。西方文獻顯示，學習多與寡，不只取決於學生的學習能力，更取決於其學習動機，後者受著學生的家庭資源，以及學生是否認同和接納老師的教學目的和其教學手法所影響。有效的教學，要求老師敏銳地洞悉學生的學習經驗（Pietersen, 2002），學生的主觀匯報，不只披露了獨特的個人經驗，也使老師明白到他們學習時的複雜感受、掙扎和矛盾、對所學知識的掌握程度等。因此，探討和瞭解學生的經驗，是研究學習過程的方法之一。在這研究領域裏，研究者關心的是以下的教學問題：學生在學習過程中，他們對所學的知識有什麼感受？是喜歡還是厭惡？他們對所學的知識實際上領悟了多少？他們的學習進程是怎樣？他們處於哪個學習階段？

在過去多年的教學生涯中，筆者主要教授兼讀社會工作碩士課程的一門結構家庭治療法的臨床理論課，這一門課是筆者的專長。筆者嘗試

運用情境教學法（contextual teaching and learning method），協助學生掌握基本的家庭治療概念。此法的特點是教學時老師選取不同的家庭情境，刺激和誘發學生思考、鼓勵他們討論相關的治療概念。在教學過程中，筆者不斷思考，能否透過此教學法，協助學生掌握家庭治療的基本概念，特別是在範式的轉移上，學生能否把這些知識，運用在工作上，幫助尋求協助的家庭？他們的主觀學習經驗是什麼？這兩方面的資料，對情境教學法在專業訓練上是否可行，是很有參考價值的，也讓筆者知道在教學上需要改善的地方。

家庭治療乃一門心理治療方法，其目的是協助求助家庭運用他們的資源和能力，去解決他們面對的困難（Minuchin & Nichols, 1993）。結構家庭治療法，是眾多家庭治療法裏其中的主要流派之一，它跟其他重要的流派相同的地方是以系統理論（systems theory）為理論基礎。系統理論本身源自生物學，它的理論重點包括：（一）互為因果關係，（二）大系統與子系統的互相倚賴關係，（三）界線，（四）改變機制和不改變機制，（五）家庭結構（馬麗莊，2002）。對初學者來說，學習家庭治療的首要學習目標是範式轉移，具體來說，是把思考問題方法，從個人心理學的角度轉移到採納系統理論的理論角度去理解和分析個人和家庭問題。學生們不只關心表徵問題與求助者的心理狀態、生活狀況及社會功能，而是關心求助者與家人的關係，家人是否可以協助他或她解決表徵問題？社會文化因素是怎樣塑造家庭的反應及對策？

Ridley（2003）說得好，我們的教育，有效訓練我們，習慣地採納了直線的因果關係，去理解人的行為及其與環境的關係。然而，這種思維辯證的方式，常常忽視了生活是複雜和多變的。能否扭轉學生的慣性思維方法，從個人層面轉到集體層面、從直線因果關係轉變成為互為因果關係等，這些都是教授家庭治療法的老師希望解答的疑團，認識學生的主觀經驗，是解答以上教學問題方法之一。

有見及此，筆者在 2002 年和 2003 年分別展開了一項質性教學研究，目的是解答以上提出的教學問題，從而改善教學手法。本文詳細報告有關的研究結果，主要分為五部分：第一部分是文獻回顧，扼要地介

紹情境教學法的要點和概念、家庭治療訓練的重點及兩者配合之處。第二部分是介紹「結構家庭治療法」這門課的內容及其教學手法。第三部分是研究方法的介紹。第四部分是研究發現，最後是討論和總結。

## 情境教學法的要點

情境教學法的重點是協助老師把相關的知識與真實世界連結起來，增強學生的學習動機，讓他們認識到知識在現實生活裏不同範疇的應用（Sears & Hersh, 2000）。情境教學法的基本哲學理念，植根於建構主義，其代表人物以杜威（John Dewey）為主。杜威相信學生是自主的，老師透過設計有意義的活動，讓學生解決問題，發展其批判性思想，誘發他們不斷學習（Predmore, 2005）。

情境教學法有以下的特點：（1）問題為本；（2）學習是自律的；（3）運用於不同的生活情境；（4）教學手法就著學生的不同生活體驗有所變化；（5）運用學習小組，使學生互相學習；（6）運用多元評核方法，評審學生的學習成就（Berns & Erickson, 2001）。而老師的職責是就著學生的年齡、性別、已有的知識、過往的生活體驗和工作經驗，策劃一套循序漸進的課堂活動，協助學生成立學習小組，提供啟發性的學生環境，善用提問技巧，刺激學生思考，發展批判思想，並靈活運用多元化評估方法，評核學生的學習進展和效果。老師的角色是多樣化的：是促進者、組織者、學生的榜樣和師傅等。

## 家庭治療訓練的重點

就讀於香港中文大學社會工作學系社會工作碩士學位（兼讀）的學生（以下簡稱社工碩士學生），都是在社會服務機構服務兩年或以上的現職社會工作人員，在大學時主修社會工作，因此在修讀本門課時，他們已經學習過系統理論的基本理論和概念。他們的學習需要，並不是無知與知識的差距，而是知識與實踐的差距（Pfeffer & Sutton, 1999）。他們一

一般都熟悉系統理論，卻不一定懂得應用出來，用於評估不同的家庭狀況和協助改變其困局（Tomm & Wright, 1979）。

學生們雖然有工作經驗，但因日常工作繁重，而工作環境又只重視實務技巧（Hong Kong Council of Social Service, 2004），忽視了行動背後的哲學理念和價值取向，也欠缺專業反思；因此，老師首要的教學任務是提升和加強學生的專業思考能力，鼓勵他們不斷反思其行動背後的哲學理念和價值取向。

專業思考和反省，在臨床社會工作和家庭治療訓練上，都是非常重要的，而這方面跟情境教學法的基本理念和重點是不謀而合的。社會工作和家庭治療的共通點是「助人自助」，家庭治療是以啟動求助家庭既有的資源及其改變機制，達至助人目的。初學者時常錯誤理解，認為家庭觀察是客觀的，家庭是客體，觀察者可以透過觀察而掌握其運作的規律性，從而判斷出其問題所在。實際上，站在結構家庭治療的角度來看，家庭評估和介入皆是一種「人在其境」的狀況，治療師與求助家庭會面時，運用不同的治療位置和身分，進入或撤離家庭情境，與個別家庭成員和不同的子系统（譬如夫妻系統、母女系統）交心和進行探索工作，在情境要求下成為家庭系統裏成員之一，或在情境要求下，以「局外人」的身分，冷靜觀察和評估家庭情境的變化和動態（馬麗莊，2001；Simon, 2003）。治療時，治療師須要具備足夠的專業反省能力，觀察和分析一己的存在、反應和介入，如何影響著求助家庭的相處動態和關係，同時，治療師也要意識到求助家庭的動態及其所處的家庭情境，如何塑造著治療師的反應和介入（Stewart, 1992）。

家庭治療訓練，在促進學生的範式轉移過程中，期望學生採納不同的角度去理解家庭情況，掌握多重角度現實觀（Kaufman, 1995）。現實世界裏存在不同的觀點去理解相同的家庭情況，我們實在無法預測求助家庭的家庭劇目將會怎樣發展下去，也沒法肯定求助家庭怎樣改變，才可以衝破他們的困局。不肯定的態度（uncertainty）對初學者來說，是很大的挑戰，初學者在學習初期，自然充滿焦慮，越焦慮便越需要加強對外在環境的駕馭，在這心理需要驅使下，學生希望老師向他們提供清晰的學習指引，並採用有步驟的訓練方法，幫助他們掌握與求助家庭

一起工作的原則、介入技巧和正確手法。然而，這樣的訓練，卻吊詭地違背了家庭治療對治療師的要求，治療師須要擁有「不肯定」的眼光去看世情，勇於放下既定的評審標準，緊貼追隨著家庭情況，容許和鼓勵解決家庭困局的各種可能性出現（Cecchin, 1987）。學生在學習抱著「不肯定」的專業態度時，最困難的地方是遇到家庭衝突時，學習面對和處理自己的無能感，減低需要駕馭別人、控制大局的心理需要。

家庭治療訓練對初學者有以下的要求（Todd & Storm, 1997）：（一）範式的轉移，這裏指從個人心理學角度轉移到系統理論的角度去理解個人和家庭問題；（二）系統理論概念在家庭治療的應用；（三）觀察技巧，（四）執行技巧，和（五）專業反省能力。而貫串著以上五大範疇的，是學生能否掌握到多角度的現實世界觀和採納「不肯定」的專業態度去評估家庭情況及介入。

對於有工作經驗的社工碩士學生來說，除了掌握以上的知識外，他們更需要學習把這些知識，靈活運用於他們日常接觸的求助家庭，就這方面來說，教導他們與教導以家庭治療作為職業的學生是有異的，因為社工日常的治療或輔導工作，只是他們工作的一部分而矣。情境教學法強調知識在不同情境的應用，它的教學重點正好針對社工碩士課程家庭治療訓練的要求。

## 「結構家庭治療」簡介及情境教學法的執行

「結構家庭治療」是一個學年（兩個學期）的課，每節三小時，整個課程二十六節，共七十八小時，課程旨在協助學生運用有關家庭治療的知識在他們的服務裏，達到助人目的。

該課程分為兩部分，第一個學期的課程重點是範式轉移，加強學生對系統理論的掌握，並介紹社會建構主義和女性主義對家庭治療的影響。學生透過口頭報告、小組討論、學術文章及課堂知識，深入探討不同類別家庭的需要、遇到的困難和問題，譬如離婚的家庭、再婚家庭、

家有精神病患者的家庭等。筆者深信，學生若要學好家庭治療，必須對不同類別的家庭有初步的認識和理解。

第二部分在第二個學期進行，課程內容重點是透過臨床觀察、角色扮演、錄影帶回顧和小組討論，讓學生從參與及不同的經驗裏學習把第一個學期學到的知識，應用在不同的家庭情況裏。最後，學生需要探討和思考香港獨有的社會文化因素，譬如中國傳統文化，對求助家庭及治療師的影響。

在設計這個課程時，筆者有以下的假設：第一，社工碩士學生都是成年的學習者(Knowles, 1970; Knox, 1978)，他們學習動機高，自發性強，求學目的並不純粹爲了取得基本專業資格或爲了學歷而來的，而是他們在日常工作上遇到困難，感到吃力時，需要提升專業知識，加強專業能力。第二，他們的學習模式雖然有著個別差異，但是，共通的地方是他們皆以問題爲取向的，他們希望透過專業進修，增強專業知識，解決他們日常工作的困難。

基於以上的理解，筆者在課程設計及教學手法上，採用情境教學法，以情境爲本。所謂情境爲本，是讓學生接觸到不同的家庭情境，從這些情境出發，刺激他們思考，鼓勵他們一起討論與這些家庭情境相關的理論概念，而不是先把理論概念逐一陳述出來。

由於筆者在一九九五年開始，建立了一所教學中心，在臨床家庭社會工作上結合了教學、實務和研究三方面的工作。經過多年的經驗累積，筆者搜集了不少有用的臨床案例及錄像，作爲教學用途。

在第一個學期裏，筆者會選取不同類別的家庭情境及治療難題，讓學生觀看，然後邀請他們討論，透過討論，使學生體會到不同的學生，對相同的家庭情境所持的不同意見，而整個討論過程，站在學生的角度來說，可以說親身體驗多重角度現實觀。

在第二個學期裏，筆者直接邀請學生把他們工作上遇到棘手的家庭情境，通過角色扮演，把當時的家庭情境扮演出來，然後大家一起討論，如社工在處理時背後的哲學理念、理論概念、介入原則和執行技巧等。筆者也要求學生在口頭報告裏，把書本知識，通過個例分析，與實務結合起來。

Stewart (1992) 認為，在教授家庭治療時，老師協助學生，鼓勵求助家庭在治療室內呈現他們的故事和家庭劇目，培養學生的洞悉能力，接觸和認識求助家庭主觀的經驗。Stewart 的觀點，對執教的老師來說也是很好的提醒。在教授家庭治療相關的知識時，學生的主觀經驗是什麼？他們當中有何收穫？釐清以上的疑問，實在是老師們責無旁貸的責任。

## 研究方法

本研究採納現象心理學 (phenomenological-existential psychology) 的方法作為主要研究方法 (以下簡稱現象學)，筆者選取此研究法，因為現象學的背後信念和假設，與家庭治療的教學原則和信念是一致的。現象學關注的是主觀經驗 (Brew, 1999)，研究時，以學生角度出發，瞭解他們在修讀這門課時個人獨特的經驗和意義，而並不是尋找現象的普遍規律。現象學相信主觀世界是多元的，而不是一元的，在探究主觀經驗時，研究者抱持著開放好奇的態度，去認識和瞭解別人不同的主觀經驗和個人意義，緊貼進入別人的主觀世界，把這些經驗轉化成為共識的知識 (Crotty, 1996; Singer, 2002)。

筆者分別邀請 2002、2003 年修讀完這門課的學生 (總共 29 人)，自願參與此研究計劃。最後參與深入個人訪談的學生共 19 人。在深入訪談中，學生可以自由發揮，把個人的學習經驗告訴進行訪談的一位就讀於本系的博士研究生。負責執行這次深入訪談的博士生，對家庭治療有足夠的認識，也旁聽過高級臨床這門課，對訪談技巧有一定的掌握。

為了協助學生把自己的主觀經驗說出來，研究助理會邀請學生用比喻來形容或表述他/她的主觀學習經驗。用比喻說明，是通過打比方來介紹說明事物或個人經驗。這就是「以彼物比此物」，「以其所知喻其所不知而使人知之」，即用人們常見的、熟悉的事物比喻說明人們的經歷或事物，運用比喻，可以把抽象複雜的事物介紹得具體生動、更能引出新的角度去理解事情或經驗 (Lyddon, Clay, & Spark, 2001; Wickman,



Daniels, White, & Fesmire, 1999)。比喻的優點在於它既能反映學生對家庭治療的理解，也可以捕捉他們在學習過程中的主觀經驗和感受。比喻在輔導裏的價值，早已被肯定了，它可以協助輔導員向案主表達同理心，輔導員也可以透過比喻，扶助受助者從新理解其生命的涵義。比喻在我國文化裏有著悠久歷史，遠古的詩經，便是運用不同的比喻，描寫古人的男女思慕之情，然而，比喻在本地教學研究方面的運用，則未見詳述。

而整個訪談的過程，在徵求受訪者的同意後，透過錄音機記錄下來。負責訪談的博士生，還協助筆者轉寫這些訪談資料，為了保證訪談內容的真確性，我們把轉寫後的訪問文稿，給受訪者閱讀，並聽取他們的意見，若有資料遺漏，便作出修改。資料確認後，負責的博士生初步把這些資料詳細分類，然後由筆者複核和分析主題。

## 研究發現

### 一、學生資料

參與的學生共有 19 名，其中男生 5 人(26.3%)，女生 14 人(73.7%)，16 名學生(84.2%)的工作經驗由 5 年至 10 年，只有 1 名學生(5.3%)的工作經驗是 5 年以下，超過 10 年工作經驗的學生有 2 名(10.5%)。綜合來說，這些學生都是有經驗的社會工作人員。他們工作的機構，所屬的社會服務包括青少年服務(9 人；47.4%)、家庭服務(3 人；15.8%)、醫務社工服務(2 人；10.5%)、老人服務(3 人；15.8%)、院舍服務(1 人；5.3%)、康復服務(1 人；5.3%)。

### 二、學生的主觀學習經驗

這 19 名學生一共用了 18 個比喻來形容他們的學習經驗。這些比喻都是他們熟悉的事物，有動態的，譬如踏上旅程、考古、食糰子，也有靜態的，譬如蛋糕和榴槤。這些比喻，生動地描述和反映他們對整個課

程的主觀經驗，包括他們學習時的複雜感受、對有關知識的掌握，以及其學習過程和進展。

### 1. 學習家庭治療的感受

學生分別用了 7 個比喻來表達對這課程不同的感受。這 7 個比喻是：榴槤、騎馬、激流、旅程、打鞦韆、玩過山車和下棋。在學習初期，他們的心情是複雜矛盾的，一方面感到不熟悉、抗拒、緊張、辛苦和困難，而另一方面在學習上却感覺新鮮、刺激。在學期終結時，他們的感受逐漸轉變過來，除了刺激思考外，他們感到學習的喜悅、愉快如和風一樣令人舒服，而學習也有滿足感。

學生 A 這樣形容她的學習經驗：「似榴槤，是一種生果，初初聞到它感到好臭啊，臭到你不想碰它。但是適應後，就香極了，感到好香。家庭治療也是這樣，起初不喜歡的，好臭！吃不得啊，但是，吃了後就像榴槤，真是喜歡、開心啊！」

學生 B 說：「好像騎在馬上，初學是很難，挺辛苦，好像怎麼樣也弄不好的。後來有了練習，可以學習到，就好一點。騎在馬上可以走路，但不能跑，坐在上面很是高興。因為從來沒想過騎在馬背上去玩啊、去跑啊。過程是很辛苦。」

學生 C 說：「我覺得像一個旅程。初期很緊張很怕。因為感到很多東西都不認識，好像到了一個陌生地方。慢慢地我覺得這個旅遊點很好玩，好開心。」

學生 D 說：「好像玩鞦韆，覺得很開心，間中很刺激，像老師問書時不懂得回答，聽到有趣的案例時感到刺激。後來加上和風吹來，就覺得很舒服，整個課程的環境都很舒服，不會在打鞦韆低落時感到不安全的。」

學生 E 說：「就是激流啊，在激流當中有很多驚險的地方，不知道可以提出這個問題，這個問題跟下一個問題可以怎樣聯結呢。所以，課程當中很刺激。」

學生 F 回想後說：「覺得這個課程的經歷像到公園玩過山車，上上下下，有很多起伏。開始時比較緊張，上課時不知道如何回答老師的問題。不過這個課程也是很好的經驗，因為學的東西比較新，這些新東西可以刺激思考。」

學生開始時感到緊張和有壓力，因為老師的教學手法以提問為主，學生們不習慣：「她（老師）的問題，我不知道如何回答，如果回答得不準確，她好像沒有反應。所以，壓力就在這裏，就怕回答得不清楚不準確。」她認為老師要求高和嚴厲。後來學習氣氛轉變過來，同一個學生這樣解釋說：「第一是，她（老師）真的變了。其實我對她的印象變了。第二是，同學之間建立良好、熟悉的關係，互相支持。」有了同學的關心，她便不再緊張了。另一位同學也有相同的看法：「同學大家都互相支持，和風吹一下，就覺得自己好舒服。」

## 2. 對知識的掌握度

學生們用了 9 個比喻來表達他們對家庭治療的認識程度，這 9 個比喻是：大海之中抓到一些雪、清澈的河邊、下棋、蛋糕、嬰孩、小學生、約伯、考古和說故事。

其中一名學生，在大學時是沒有修讀過家庭治療的，就讀社工碩士課程時第一次接觸家庭治療。因此，她形容對家庭治療的掌握就「好像自己在大海之中抓到一些雪」。

其他同學認為這門課與本科課程不同的地方是，她們不只聽過家庭治療，也開始懂得怎樣在實務上應用出來。

學生 D 說：「我想起聖經中所說，有個人叫約伯，一直都認識神的，後來他經歷了一些事，說以前風聞有神，現在就親眼見到神。這個比喻是說，我們上這門課前，看書、認識純粹是腦袋裏的認識，上課後經驗到家庭治療。」

學生 E 說：「整個課程像一個蛋糕，就像學習烤焗蛋糕一樣，上半年講一些理論，讓我們認識一下，下半年實際一點，是要求你動手做一

個蛋糕出來，雖然不如大公司的蛋糕一樣，但是自己做的蛋糕總是好吃的。」

學生 F 說：「我覺得像下棋，在第一個層面她（老師）拓寬我們的眼光，現在我在學校見學生時完全不一樣，影響到我的思考方法，對我的衝擊很大。在技巧層面上她（老師）指出我的優點和缺點，老師的評語對我幫助很大。」

學生們認為，她們最好的收穫是思維上的改變，從個人層面擴闊到家庭層面，也懂得以不同角度去聆聽家庭的故事，觀察家庭的相處動態。

學生 F 說：「我記得上學期，我看家庭時並沒有用家庭的角度去理解，而是以家庭裏的個別成員出發。下學期老師已經令我一看家庭就是整個系統去看，而不是從不同的個人出發。」而她感受到這種範式的轉移，對她與家人相處和工作上都有幫助。

學生 G 說：「像個故事，因為太豐富了，情境很豐富。不同的人群有他們的故事，父母有父母的故事，子女有他們的故事，上一代下一代不同的故事，在學習過程中是學習聆聽他們的故事。」

### 3. 學習的過程

兩名學生以吃糉子、樹木成長和學打球這三個比喻來形容她們的學習過程，都是按部就班、循序漸進、逐漸成長，但是必須假以時日，才可成熟過來。

學生 G 說：「我覺得整個過程好似吃糉子一樣，一層一層地慢慢剝下去，糉裏通常有一個蛋黃，是核心，起初我覺得很多理論一層一層地組成了糉子，逐層去想，逐層去試。進到那個核心的時候，怎樣去掌握這個核心，做出來。」

學生 F 說：「樹木吧。一步一步地進步，慢慢地牢固。它的葉繁茂長起來。不過現在這棵樹還是不太好。是有進步，但是我想經過一段長的時間才可以成熟吧。」

學生 H 說：「她在現場一路督導我們做家庭治療，一步一步教我們，好像球場的教練那樣教你打球。我們一路學習，一路吸收一路累積的東西。」

## 討論

本研究的貢獻是，它是以社工學生主觀經驗著手去研究學習經驗，其優點是讓教授家庭治療的老師理解學生的反應、感受和接受程度。它同時肯定了以情境教學法及蘇格拉底式的提問方法。然而，本研究也有其不足之處，從深入訪談搜集得來的資料，因為學生回憶上的差異，往往有所偏差。本研究的受訪者分別來自兩個不同學年的學生，雖然兩個學年的課無論在課程設計、教學手法和教學內容上大致相若，然而，由於時空的差異，學生組合不同，他們的課堂經驗，仍然是有差異的。

情境教學方法，好處在於它能有效地提高學生的學習興趣和學習動機，並誘導他們咀嚼、思考和消化書本及課堂裏取得的知識。學生對這教學手法，反應是熱烈和積極的，而這些情境，也是推動學生參與討論的最佳教學媒介。

受訪學生表示，在學習新的事物、面對新的要求時，他們與其他初學者一樣，都是充滿焦慮、害怕和抗拒的，他們感到在課堂裏存在一股無形的壓力，源自老師的不斷提問。學生的反應是可以理解的，這些提問，對習慣了傳統老師單向授課的他們來說，是莫大的挑戰，再者，他們在日常工作較少思考行動背後的理念，因此面對這樣的學習要求，自然感到吃力。

從學生的角度來看，他們在老師的要求下雖然感到壓力，但是也開始思考分析課堂裏的家庭情境，研究結果初步顯示，這門課有效地刺激和啟發學生的思維，拓闊他們的理論領域。

然而，在學習前期，學生感到老師給予的支持不足夠，幸而隨著他們對新學習的東西多一點認識和掌握，同學之間熟絡起來，大家互相支持，互相鼓勵，他們便逐漸改變過來，感受到學習的喜悅。由此引伸到

一個初步的看法，一個充滿支持的小組學習氣氛，是決定情境教學法成功與否的促進因素。老師如何在學習初期，透過建立同學們互相支持，減低學生的焦慮，營造一個安全開放的環境，同時啓發他們思考，要求他們運用腦筋，回答提問，以協助他們瞭解欠缺那一方面的知識，對執教的老師來說，能夠平衡這兩方面的要求，是很大的挑戰。

在深入訪談裏，只有兩名學生能具體地陳述她們經歷了範式的轉移，拓闊了思維空間。大部分受訪的學生，透過比喻，輕易地說出她們在學習過程中的主觀感受和對家庭治療的認識程度。也許對社工碩士學生來說，他們一向較為容易暢談個人的感受，要求他們把學過的知識說出來，則較為困難。

學生認為，在課堂裏最可取的地方是老師提供了不少機會，邀請他們透過角色扮演，把他們不懂得處理的求助家庭情境扮演出來，讓他們切身經驗家庭治療，並給予他們很多討論空間，互相交流，互相學習，扶助他們把理論融合在實踐中。學生的正面回應，加強了筆者對情境教學法的信心。

然而，本研究的數據顯示，學生的學習經驗像吃糞子、樹木生長、學習打球一樣，循序漸進，逐漸成長；因此老師須要注意的是，在選取教材時參考在課程設計上的兩大基本原則：由淺入深、由易轉難。換言之，在選取家庭情境時，老師要用心挑選適當的情境，以切合學生在不同學習階段的需要。老師要透過自己的臨床經驗，慢慢剪輯和搜集有用的家庭情境，以作為教學媒介。而沒有臨床經驗的老師，在推行此法時，將會困難重重。

本研究發現，除了治療上的價值（Lyddon, Clay, & Sparks, 2001; Wickman et al., 1999），比喻在教學研究上，同樣發揮其效能，生動捕捉到學生的主觀學習經驗，因為比喻較一般的語言更生活化、更有創意地表達人內心的看法。而以物比物，確實為研究者和受訪者提供了一個嶄新的角度去理解他們的經驗，由於此次嘗試，學生的反應理想，教人鼓舞，因此，希望本地教學研究者，將來也可以考慮進一步運用比喻，去深入瞭解學生學習其他課題時的經驗和過程。

然而，以比喻去瞭解學生主觀經驗，也有其限制，由於比喻背後涵蓋的意義是個別化和多面的，加上研究者是執教的老師，因此在解讀這些研究資料，容易墮進在主觀期望的要求下，偏向正面的解讀。筆者建議在時間和資源充裕的情況下，加入客觀的評核方法，譬如現場教學觀察，直接觀察學生對情境教學法的反應，這樣便可超越本研究的局限，在評估時兼顧主觀和客觀兩方面，最終讓搜集得來的資料較為全面和豐富。

## 鳴謝

筆者多謝參與此研究的學生，還有協助完成此研究的龍迪博士。

## 參考文獻

- 馬麗莊 (2002)。《青少年與家庭治療》。台灣：五南出版社。
- Berns, R. G., & Erickson, P. M. (2001). Contextual teaching and learning: Preparing students for the new economy. *The Highlight Zone Research @ Work*, No. 5. Retrieved December 1, 2007, from <http://www.nccte.com/publications/highlightZones.html>
- Brew, A. (1999). Research and teaching: Changing relationship in a changing context. *Studies in Higher Education*, 23, 191–206.
- Cecchin, G. (1987). Hypothesizing, circularity and neutrality revisited: An invitation to curiosity. *Family Process*, 26(4), 405–413.
- Crotty, M. (1996). *Phenomenology and nursing research*. South Melbourne, Australia: Churchill Livingstone.
- Hong Kong Council of Social Service. (2004). *Report on NGOs training needs survey of staff competency*. Hong Kong: Hong Kong Council of Social Service.

- Kaufman, B. A. (1995). Training tales in family therapy: Exploring the Alexandria Quartet. *Journal of Marital and Family Therapy*, 21(1), 67–79.
- Lyddon, W. J., Clay, A. L., & Sparks C. L. (2001). Metaphor and change in counseling. *Journal of Counselling & Development*, 79(3), 269–275.
- Minuchin, S., & Nichols, M. (1993) *Family healing: Tales of hope and renewal from family therapy*. New York: Free Press
- Nuthall, G. (2001). The cultural myths and the realities of teaching and learning. *The Jean Herbison Lectures 1999–2004*. New Zealand: NZCER Press.
- Perkinson, H. J. (2002). The critical approach to social work. *Journal of Social Work Education*, 38(3), 365–368.
- Pfeffer, J., & Sutton, R. I. (1999). Knowing “What” to do is not enough: Turning knowledge into action. *California Management Review*, 42(1), 83–108.
- Pietersen, C. (2002, June). Research as a learning experience: A phenomenological explication. *The Qualitative Report*, 7(2). Retrieved December 21, 2006, from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR7-2/pietersen.html>
- Predmore, S. R. (2005). Putting it into context. *Techniques*, 80(1), 22–25.
- Ridley, M. (2003). *Nature via nurture: Genes, experience, and what makes us human*. New York: Harper Colins.
- Sears, S. J., & Hersh, S. B. (2000). Contextual teaching and learning. Columbus, OH: The Ohio State University. Retrieved December 2, 2007, from <http://www.contextual.org>.
- Simon, G. M. (2003). *Beyond technique in family therapy: Finding your therapeutic voice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Singer, M. (2005). A twice-told tale: A phenomenological inquiry into clients’ perceptions of therapy. *Journal of Marital and Family Therapy*, 31(3), 269–281.
- Stewart, K. (1992). Learning at the edge. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 13(3), 135–140.
- Todd, T. C., & Storm, C. L. (1997). *The complete systemic supervisor*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tomm, K. M., & Wright, L. M. (1979). Training in family therapy: Perceptual, conceptual and executive skills. *Family Process*, 18(3), 227–250.



Wickman, S. A., Daniels, M. H., White, L. J., & Fesmire S. A. (1999). A “Primer” in conceptual metaphor for counselors. *Journal of Counselling & Development*, 77(4), 389–395.

## **Students’ Subjective Perceptions of the Applicability of Contextual Teaching and Learning Method in Family Therapy Training in Hong Kong**

*Joyce L. C. Ma*

### **Abstract**

*This article attempts to report the results of a qualitative study conducted in Hong Kong, which aims to study the applicability of contextual teaching and learning method in family therapy training for students completed Master in Social Work (part-time) Programme of The Chinese University of Hong Kong. A total of 19 students participated in the in-depth interview immediately after the completion of a yearly course of family therapy. The students had made use of different lively and graphic metaphors including a durian, horse-riding, a rapid, a journey, playing swinging, and a roller coaster to express their mixed feelings in learning; they described their understanding of family therapy as a mass of snowflakes in a huge ocean, archaeology, a biblical character, cake baking, chess playing, a baby and a primary school student. In the eyes of the students, their learning process was gradual, like eating a rice dumpling, planting a tree and learning to play a ball. Implications of the results of this study on teaching are discussed at the end of the paper.*