

## 家長培力理論篇

### 第一節 存在取向家長工作

#### 一、理論基礎

存在主義心理學由 20 世紀 50、60 年代出現並逐步流行。其代表人物為 Binswanger, Frankl, May, Laing, 和 Yalom 等人。存在主義心理學背後有著深厚的哲學根基，其基本假設為：一方面，人天生具有自我覺察的能力，這種能力賦予了我們自由創造生活的權利，並且我們需要為自己的選擇和行動負責；另一方面，人生在世會面對許多基本的存在關懷 (existential concerns)，諸如對死亡的覺察和焦慮、自我身份認同的衝突、與他人建立親密關係的渴求、對於生活意義的追尋，以及實踐自由與責任的能力，當這些需要的滿足因現實情境的困窘受到限制時，便會引發自我存在性的焦慮 (existential anxiety) (To & Chan, 2016)。我們終其一生都會與這些存在主題相伴，也因為與它們的相遇，在其中不斷發現和創造意義、獲得改變的可能性，實現自我成長 (To et al., 2014)。

存在主義哲學家和心理治療師所描述的，並不是人類存在的屬性，而是其可能性。他們並沒有試圖將人類存在簡化為一組有限且固定的特徵，而是通過概述人類錯綜複雜、互相交錯的層面來理解存在 (Cooper, 2003)。要理解存在主義，首先要理解何為「存在」。存在」一詞來源於拉丁動詞 “existere”，意思是「突出」或「浮現」。這說明人類的存在不是一成不變的，是不斷變化，不斷演進的過程。

人如何能夠經驗自己的存在呢？首先，人是被拋到 (Thrownness) 這個世界來的，Heidegger 使用「此在」(being-there) 來指人類特有的存在方式。人一出世就存在於世界之中，Heidegger 用「存在於世」(being-in-the-world) 來說明人與世界不可分割的關係。其次，人存在於世有三個層次：(1) 存在於周圍世界，即物質世界或自然世界；(2) 存在於人際世界，人類存在的根本是與他人相連；(3) 存在於自我世界，人如何經驗自己的存在並賦予意義，做出選擇。

人的存在又有哪些特徵呢？(1) 人的存在是具體的：我們與身體是不可分割的存在，只有透過身體，我們才能夠與世界接觸和相遇；(2) 人的存在是獨特的：每個人都是一個與眾不同的獨立存在；(3) 人類存在根本上是自由的：我們之所以存在，是來源於我們

的選擇，我們所有的身份、特徵，是我們所做選擇的結果，而不是我們做選擇的原因；

(3) 存在雖然自由，但不代表沒有限制，當我們體驗自己的存在時，會遭遇許多「限制情境」，如死亡、痛苦、和內疚，這些限制是我們無法超越、避免或解決的。(4) 存在朝向未來、回顧以往和檢視現在：人的存在與過去、現在和未來密不可分。存在可能在當下出現，但它總是「帶著」自己的過去。在回顧我們的過去的同時，我們不僅僅檢視現在，還為未來設立目標、尋找意義和作出回應。

## 二、核心概念

存在取向的家長工作是一種廣泛的取向，而非特定的模式，有五個核心概念（Hannush，2002）。

### 1) 引發對親職意義的全面思考

存在主義取向的家長工作認為，親職生涯就是持續地探索和體驗為人父母的經歷，並不斷賦予意義的過程。當父母有機會回顧和整合自身過往成長經歷，他們就能夠更加認識和接納自己，亦有空間反思過往的成長經歷對自身當下親職態度和親職實踐的影響。賦予意義的過程能夠使家長對自身有新的發現，獲得內在的充盈和成長，這個過程還能協助家長培育親職身份，確立自己的人生方向以及培育子女的方式。

### 2) 對家長價值觀和信念進行批判性反思

它促進了對家長個人價值觀和育兒信念的審視。通過批判性自我反思的過程，家長可以對自己的生活方式進行新的思考。對親職意義的更深入理解能幫助家長抗衡社會針對育兒的主流論述，鼓勵家長反思社會標準如何影響他們自己和對子女的看法。

### 3) 培養深厚的骨肉連結

它承認父母與子女之間的深厚親子關係，強調父母與子女之間骨肉連結的重要性。通過確認彼此連結感的存在，父母無條件的愛和對子女的關心便會展現出來。

### 4) 強化正面的親子互動

它提醒家長每個孩子都是獨特的，所以家長要保持靈巧，並按孩子的個性、年齡、發展和當時的情景面對和回應孩子的需要，鼓勵家長更了解孩子的內心世界。

## 5) 關懷他人的福祉

它鼓勵家長更多關心他人和社會 (Hannush, 2002)。透過肯定家長的動力、能力和資源，家長能與他人包括配偶和其他家庭成員建立親密友好的關係，鼓勵家長推己及人，不但明白自己的家人和子女，更讓他們有能力去明白其他家長和孩子的需要，營造一個提升父母和子女福祉的社會環境。

## 三、家長工作的目標

存在取向家長工作強調將視線投擲於家長自身的主觀經驗，透過敘述和重新詮釋自己的生命故事，與他們一起發現和賦予親職歷程與意義，並在此過程中透過對自我的深刻檢視和探索，了解自己的存在關懷和存在焦慮，從而深入地認識和接納自己，肯定自己的生命力，使家長獲得自己人生的主導權，進而在親子關係中強化與孩子之間的骨肉聯繫，以及重拾育兒的動力和能力。

家長的親職歷程是其人生境遇中重要的轉捩點以及生命主題，這對於家長和孩子雙方來說都是充滿變化和挑戰的人生體驗。孩子不僅是親職實踐的對象，更是在此過程中與父母攜手成長的重要夥伴，也是父母在其親職歷程中不斷發掘意義、提升能力的原動力 (To & Chan, 2013)。因此，透過加深父母對子女的骨肉情，並且協助家長賦予作為父母的意義時，他們便能聚焦於真正有價值的東西。也能嘗試運用新的模式與子女溝通和交流，並採納不同的方法處理自身和家庭所面對的問題。

## 四、改變過程

1. 與家長合作，彼此成為盟友；
2. 讓家長體會被理解、明白和接納的經驗；
3. 協助家長進行自我檢視和省察；
4. 協助家長探索其存在關懷；
5. 協助家長正面回應其親職焦慮和內疚；
6. 擴闊家長對自己和周圍世界的理解；
7. 統合過去、現在和未來的自我；
8. 重新賦予親職和人生意義；

## 9. 選擇與實踐新的育兒方式。

### 第二節 系統取向家長工作

#### 一、 理論基礎

家庭系統取向有兩個重要的理論基石，一個為控制論 (Cybernetics)，它認為家庭是恆定的、受規則掌控，閉環的信息系統，所有家庭成員的行為都取決於家庭的溝通(Bateson, 1972；Jackson, 1965)。另一個為 Bertalanffy 提出的一般系統理論 (General System Theory)，它認為個人、家庭，社會都是有機的組織系統，系統之間是環環相扣、互為影響的同心圓，每一層系統都受到外圍系統的控制，為了滿足自身需求，每一層系統都可與外界進行資源交換，以滿足自身需求及維持穩定。到 80 年代後期，家庭系統理論從社會建構主義和女性主義中汲取營養，開始將家庭放置於更大的社會系統和文化進程中，強調社會文化如何影響家庭成員的互動以及家庭意義的建構 (Dallos & Draper, 2010)。

家庭系統理論具有以下假設：首先，家庭是一個相對開放的生態系統，像洋蔥的形態一樣，家庭系統外包裹的是更大的外層系統（如社區、社會、文化），家庭系統與外層系統之間以循環因果的形式相互影響；第二，家庭是由多個家庭成員的互動關係構成的，在家庭中由於代際、性別、家庭分工不同形成一個個子系統，在家庭規則的引導下，家庭子系統之間，家庭系統與外部環境之間構成了界限，以保護整個家庭的完整性；第三，家庭各個子系統之間依靠特定的結構和互動規則相互聯繫，互為影響，構成了家庭系統的互動關係過程；最後，家庭作為一個整體，其內部具有穩定性，在不斷與外界互動過程中維持穩態，同時在系統內部又有多種方式尋求改變的可能。

#### 二、 核心概念

家庭系統理論是系統取向工作的基礎，其關鍵概念與家長工作有密切的關係 (Goldenberg & Goldenberg, 2017)，以下將介紹家庭系統理論的核心概念：

- 家庭結構 (Family Structure)

所謂的「家庭結構」，是一種無形或隱蔽的功能性需求，它協助家庭成員組織和形成在家庭內的互動方式。組成家庭結構的包括家庭成員之間對關係的期望和要求，以及家庭規則、家庭權力以及家庭等級的劃分等。

- 家庭界限 (Family Boundaries)

家庭界限區分個人和家庭系統，調節彼此之間的接觸程度。界限可以是明確的，允許適應和變化；也可以是僵硬的，限制接觸；有時家庭界限也是模糊的，模糊的界限允許過多的接觸和變化，但可能以犧牲獨立性為代價，其結果往往是彼此糾纏。

- 家庭子系統(Family Subsystems)

在家庭中形成和維持子系統是為了發展良好的關係。家庭中的三個子系統是夫妻、父母和兄弟姐妹。

- 開放/封閉式家庭系統 (Open/Closed Family System)

家庭系統是可以開放的或封閉的，取決於它們與外部環境的互動程度。在開放的系統中，家庭能夠彈性的調整家庭界限，可以由家庭成員的共識來移動界限，對外在文化接受度高，家庭成員通常允許自由出入家庭系統，不用擔心破壞家規，家長的教化方式也較開放。在封閉的家庭系統中，家庭嚴格遵循家庭規則與界限，創造出一個分隔家庭內與外的空間，家庭成員通常不能任意進出家庭系統與外部交流，以保護家庭系統的穩定性。在現實的情況下，沒有任何一個家庭的系統是完全開放或完全封閉的，假如完全開放，那麼家庭系統與外環境的系統間的界限就會不復存在；如果系統完全封閉，那麼它與外在環境就不會有交換作用，那麼這個家庭就會因孤立而凋零。

- 家庭規則 (Family Rules)

家庭規則澄清並調節家庭互動，這些規則可能源自特定社會文化環境或代代相傳的規矩。它有助幫助家庭成員間設定規範，因為它定義了家庭成員之間的親密度和距離，調節家庭如何分配資源，並確定家庭內權力的劃分。有的家庭規則是公開的，例如「父母在講話的時候孩子不能打斷」、「不能浪費食物」；有的規則是秘而不宣的，例如「想要零用錢的時候最好跟爸爸講，因為媽媽會比較嚴格」。

- 家庭三角關係 (Family Triangles)

兩人關係的不穩定性是由兩個人經歷不可避免的張力所導致的。當引入第三個人來處理焦慮和降低壓力時，就會形成家庭三角關係。張力導向了第三方和兩個主要人物中的其中一個，因而短暫穩定了主要的兩人關係，然而因潛藏的衝突沒有浮現，長遠來說對個人與家庭系統會產生負面影響。例如，妻子對丈夫疏於照料家庭而不滿，選擇與孩子們傾訴自己的苦惱，孩子們與母親結成同盟而疏遠或對抗父親。孩子們的聽話懂事舒緩了母親內心對婚姻關係的憤怒，但這樣的互動模式使得原本的夫妻系統變得薄弱，長遠來說反而不利於子女的成长以及家庭系統的正常運轉。

- 家庭溝通與回饋的迴路 (Feedback Loops)

在家庭系統中，溝通通過口頭和非口頭的形式持續進行。回饋的迴路是這些互動發生和維持的機制。正回饋(positive feedback)會強化輸入(inputs)並導致系統更快速的變化。負回饋(negative feedback)往往減弱輸入並減少變化的潛力，從而回歸到一個平衡狀態。這兩個回饋的迴路為家庭提供兩個必要的功能：維持平衡或促進變化。舉個例子，進入青春期的孩子晚歸打破了 10 點鐘宵禁的家規，在反復訓斥無果的情況下，父母在 10 點鐘將大門反鎖，不讓孩子進入，孩子因此與朋友一起通宵達旦地玩樂。這種互動模式增加或激化了孩子的晚歸行為，是一種「正向回饋」。而負向回饋的例子可以是父母因應孩子青春期的需要適度調整家規，既允許孩子與同齡人有相處的時間，又確保孩子能夠在規定的時間內回家睡覺，減少了孩子夜不歸宿的情況，這稱之為「負向回饋」。當然，所謂的「正向」和「負向」回饋模式並不牽涉價值判斷，所謂的「正向回饋」是指因應變化而引發的系統的改變，「負向回饋」是減少改變或維持系統的現狀。沒有任何一個經歷生命週期的家庭是一成不變的，它會在生命週期的某個階段，因家庭內部的協調或外在環境的改變需要增強或減弱系統的運作。

- 循環因果關係 (Circular Causality)

循環因果關係表明家庭成員的行為以複雜的互動模式相互關聯，因而沒有簡單直線的因果關係。任何家庭成員的行為都與其他家庭成員的行為相關。在家庭互動模式中，循環因果關係是一種複雜的互動模式，在這個複雜的互動循環中，沒有明確的起點或終點。

- 家庭內部的平衡及恆定 (Homeostasis)

內部平衡概念假設家庭系統在頻繁的內部和外部變化中試圖維持穩定。恆定狀態的過程試圖在不引起家庭系統內部極大困擾的情況下應對和消化來自外界的信息。

- 家庭形態生成 (Morphogenesis)

形態生成指的是朝著增長、創新和變化的系統趨勢。功能性的家庭系統既具有穩定性又具有變化性。因此，一個系統是在穩定性和變化之間的恆定的動態張力（constant dynamic tension）中運作的。

### 三、 家長工作的目標

系統取向的家長工作主要關注與父母、家庭成員以及社區中的其他社會系統的互動及合作，旨在改善父母、家庭及其環境之間的聯繫、觀念和關係。當家庭被視為一個系統時，家庭會因應家庭生活週期的不同層面的需要採取相應的互動和應對模式。

### 四、改變過程

1. 開始時，由社工帶領家庭成員進行面談。
2. 社工不會先入為主，而會尋求和了解所有家庭成員的主觀經驗和故事。
3. 社工以自然的方式協助家庭成員之間互動。
4. 社工協助家庭成員反思家庭的結構、界限和互動。
5. 社工協助家庭重新建立框架，以理解個人與家庭的複雜互動，強調家庭在應對張力時的優勢(strengths)和韌力(resilience)，深化家庭成員之間的情感連結和正面互動，建立良好的家庭邊界，讓個人和家庭互相促進及成長。

### 第三節 敘事取向家長工作

#### 一、理論基礎

20 世紀 80 年代以來，敘事研究在西方人文社會科學領域以星火燎原之勢開啟了一場「敘事轉向」(narrative turn) 的熱潮，其代表人物為 Ricoeur, Derrida, Bruner, Gergen, Polkinghorne, White 等人。敘事取向背後有著詮釋學和後結構主義哲學根基，強調語言在建立和維繫社會互動關係以及塑造自我中扮演的角色 (Polkinghorne, 1988)。它有如下理論假設：

- 首先，敘事是人與生俱來的本能，我們能夠主動對於過往經歷進行整合，將生命事件編織和串連，從中發現和創造意義，意義會伴隨說故事的人每一次的敘說過程不斷變化、更新；
- 其次，人透過故事來建構自我，說故事開啟了與內在自我對話的機遇，能夠幫助人深刻地反思自身的處境，從故事中認識和整合自身，實現自我的充盈和成長；
- 第三，人的敘事過程並不僅僅出現於意識層面，說故事者透過敘事呈現其與社會文化情境之間的聯繫，亦能夠透過敘事不斷反思和挑戰社會文化價值觀對於其經驗的模塑 (Anderson, 2008; Linde, 1993; Polkinghorne, 1988)。

敘事取向心理治療模式認為，人本身不是問題，所謂的問題是在特定社會文化環境下建構而來的故事 (Payne, 2000)。因此敘事心理治療鼓勵治療師與案主一起在敘事中逐漸將自身和問題分開，在敘說過程中鬆動原本單薄的主流故事，尋找替代故事(alternative stories)的可能，並且以豐富的描述去拓展這些故事，使得案主對其人生經驗有新的理解和詮釋。案主的自我能夠在這個過程中得到充盈和成長，並能夠因此建立較為正向的身份認同 (Freedman & Combs, 1996; Payne, 2000)。敘事具有幾個關鍵特點 (McLeod, 1997)：

**連續性：**故事由一系列事件(events)組成。故事中可能涉及多個不同的行動或情感狀態。每個事件的意義取決於其在整體序列或情節中的位置。

**時間性：**「現在」實際上永遠不能指當下，因為一說出這個詞，它就成為過去。因此，現在並不存在，因為它永遠不是現在；未來也不存在，因為它尚未發生；過去亦不存在，因為它不是現正發生的事情，而是人此刻對過去的理解。所以，人需要整合對過去的理解、對現在的理解和對將來的期盼。

**特殊性：**日常生活主要由「普通事件」(ordinary events)或例行經驗組成，而這些「常規」事件往往不是好故事。故事的特性通常用於組織或解釋與預期或「常規」偏離的事件，這樣才是一個好故事。

**主觀性：**故事傳達了敘事者內心世界。一個故事不僅僅是一個隨時間推移的事件記錄，還包括關於意圖、情感狀態和信念的陳述。

**模稜兩可性：**故事可能是真實發生的，也可能是虛構的，或者可能是虛構和真實的結合。講述故事的人不會直接描述發生了什麼，而是以一種方式講述事件，迫使讀者或聽眾對所發生的事情作出假設。

**作為解決問題的過程：**每次講述故事，講故事的人都有機會重新回顧那些經歷，將迄今為止未命名或未說得通的經歷納入敘述中。講故事的行為本身乃重新建立控制和秩序感的方法，通過講述過程變得更加完整。

**敘事的社會建構：**敘事存在於社會背景中，橋接講故事者與聽眾之間的差距。講故事作為一種認識他人和被他人認識的方式，實現自我表達並邀請聽眾的回應。

## 二、核心概念

**敘事身份認同：**敘事身份認同指的是個體內化的、不斷演變的、整合性的自我故事（McAdams，2008）。現在身份的形成不是突然發生的事件，而是建立在一個人的生活經驗組織之上，通常通過故事的形式呈現（McAdams，2008；Adler，2012）。身份的建構發生在一個人反思和賦予他/她過去經歷意義的過程中，通過連接和整合過去、現在和未來的自我，形成一個連貫的生活故事（McLean et al., 2007）。

**情節和主題：**故事由事件構成，而情節是將事件連接起來並將事件變成故事的方式。主題被視為人類意圖的重複模式(recurring patterns)，它是關於故事中角色想要什麼，以及他們如何隨著時間去追求不同層面的人生目標。

**連貫性：**故事必須足夠連貫，以傳達某種訊息，無論這個訊息有多簡單。那些有違聽故事者對故事中有關目標、因果關係或結局的合理理解的故事，可能無法引起聽故事者的好奇心和興趣，並可能使聽故事者覺得不連貫或不完整。

**敘事的動態和情境性：**敘事是動態和不斷演變的。隨著個人不斷經歷和詮釋生活，他們的故事可以改變和調適，納入新的體會和經驗。敘事強調在廣泛的文化、社會和歷史情境中理解個人故事的重要性。這有助於協助說故事者反思諸如社會文化、歷史進程這些更為宏觀的敘事如何對個人故事產生影響。

**能動性(Agency)：**能動性是根據自身的渴望，積極塑造和引導自己的生活。隨著個體不斷經歷和詮釋生活，他們會更深入理解其目標和動機。這種持續的自我反思和適應過程會導致他們生命故事的變化（Buhler & Massarik，1968）。

### 三、敘事取向家長工作的目標

敘事取向家長工作具有以下目標：（1）幫助家長透過講述和重構人生故事建立正向的身份認同；（2）幫助家長從講述故事的過程中體會骨肉情，從中發掘並掌握為人父母的成長機遇，進而勇於決定自己生命和育兒的方向；（3）用故事建立社群，透過家長在團體中傾聽和敘說人生故事獲得慰藉和共鳴，組員間的互助亦能開啟新的人際關係進程，使家長成為彼此的支持者和同行者。

### 四、改變過程

敘事過程旨在通過重構過去故事和重新想像未來，從而促進自我轉化（McAdams & McLean, 2013）。敘事身份的轉化適用於家長培力，這種轉變通過四個階段發生（Polkinghorne, 1996）：

- 第一階段：始於家長對人生困境或破損而產生的情感體驗。
- 第二階段，家長開始明白及承認過去生活經驗對其情緒的影響，通過在述說生命故事中聯繫自我，積極理解這些生活經驗的影響和意義。
- 第三階段，家長更清楚個人生活的優次，實踐人生目標，這樣做可以讓家長尋求自我轉化。
- 第四階段，家長獲得一種不再受到過去回憶或生命故事困擾的自主感(autonomy)和完整感(wholeness)，亦即能選擇自己的人生，講得通自己的人生故事。

## 第四節 轉化學習家長工作

### 一、理論基礎

轉化學習通常將學習者定位為學習過程中的主動參與者。Mezirow（2000）將轉化學習定義為「將我們理所當然的參照框架轉變為更具包容性、辨識力、開放性、情感上能夠改變並具有反思性的過程，以便生成更為真實或合理的信念和觀點，以指導行動」（第7頁）。通過這樣的轉變，個人可以建立一個更可靠的參照框架，更有效地掌控自己的生活，成為積極主動者，並能協調和融合自己的目標、價值觀、情感等，成為一個負責任的社會決策者，而不是被他人任意支配，隨波逐流。轉化學習旨在幫助個人發展自主性，並做出深思熟慮又明智的決策。這一取向亦重視學習者的獨特性，以及與周圍社會環境的互動。

採用轉化學習取向的社工為個體提供機會，讓他們對自己的價值觀和觀點進行批判性反思，從而成為具有自主性、社會責任感和同情共感的決策者，能夠在沒有任何壓迫性約束的情況下形成自己的觀點和行動。轉化學習有幾個假設：

- 經驗的核心性 (Centrality of Experience)

轉化教育者將學習者視為能夠主動理解自身經歷、從信息或經驗中獲得意義並發展自己觀點的自主個體（Sokol & Cranton, 1998）。因此，個體的生活經驗在促進學習和批判性反思方面有著關鍵作用（Taylor, 2009）。轉化學習假設將學習者的生活經驗納入其中，提供機會進行關於價值觀、觀點和目的之批判性反思，潛在地引發轉化體驗或新的觀點（Taylor, 2009）。

- 情境性理解 (Contextual Understanding)

轉化學習認為，既沒有絕對存在的真理，也沒有放諸四海皆准的知識。轉化學習視角下的教育者將摒棄以固有知識為主體的傳授型教育方式；而選擇以強調語境理解和對既有假設進行批判性反思的轉化教育模式。雖然知識的來源是多種多樣的，但是，對知識的獲取往往受到由權力和知識交織在一起所形成的社會、文化或歷史脈絡的限制（Mezirow, 2000）。基於這一假設，我們就需要在情境中對知識進行理解和分析（Griffith & Frieden, 2000）。

- 經驗與溝通學習 (Experiential and Communicative Learning)

轉化教育者將學習者視為能夠自我指引的個體，他們可以主動地理解自己的生活經驗，從資訊或經驗中獲取意義，並建立自己的觀點（Sokol & Cranton, 1998）。因此，個人的生活經驗在促進學習和批判性反思中起著至關重要的作用。鑒於經驗學習和生活體驗提供的教學切入點，轉化學習模式將學習者的生活經驗與學習過程結合起來，從而對固有價值觀和觀點進行批判性反思，由此帶來一種全新的觀點。

- 整體取向 (Holistic Orientation)

轉化型教育認為學習不僅限於大腦，更加強調教育的整體取向，並鼓勵參與者採用其他的理解方式，包括情感上的學習和關係中的學習。與此同時，轉化型教育工作者也使用音樂、藝術或其他表達性的方式來喚起個體經驗，以進行更廣泛地探索，從而創造一個有利於全人發展的學習環境（Taylor & Mezirow, 2009）。

- 對社會不平等的深切關注和對實現社會公義的承諾

基於人文主義的價值關懷和批判視角下對社會變革的願景，轉化型教育並不是中立的，它的最終目標也承載了一些價值導向。為了應對社會結構中明顯的不平等現象，以及所反映出的不對稱的權力關係，轉化型教育工作者將以個體培力視為教育目標，透過培力的過程，使參與者可以批判性地反思上述的不平等是如何影響他們的生活，並形塑著他們的思維方式（Mezirow, 2000）。

## 二、核心概念

由於轉化學習建立在人本-存在主義、批判理論和建構主義等各種理論基礎上，因此轉化學習所持有各種假設和不同的面向都是源於其多樣化的理論源頭。將轉化學習應用於家長工作應被視為一種廣泛的取向，而非某個特定的模式。這種取向包含了家長工作的五個關鍵部分：

- 通過為人父母的親身經歷獲取經驗知識

育兒專家提供的資訊是無法取代父母自身經歷所累積的經驗（To et al., 2015）。當每個家長明白自身蘊含著極豐富的內在資源和經驗，他們可以更自信地與子女互動，並參與子女的生命成長和發展，而不過分依賴自身以外的幫助和支持（To & Chan, 2013）。

- 經歷個人成長和培力

轉化學習以一個更為全面的方式幫助家長提升育兒的動力和自信。這包括父母的個人成長和增強父母對育兒的能力感（Lam, 2003）。從育兒而來的個人成長和學習是人生一個漫長的學習旅程，因此家長培力應幫助家長培養自我意識和對他人的敏感觸覺，使家長能全情投入地體會為人父母是一個既具挑戰性又富有意義的歷程。家長還應得到足夠的支援，使他們能參與不同領域和層面的育兒決策。

- 提高家長的反身性 (Reflexivity)

轉化學習者認識到霸權和壓迫如何透過習以為常的假設和社會論述得以持續運作，他們會致力於尋找另一種能使人自由的經驗。家長因而以批判的角度反思自身的價值觀和觀點，從而成為在育兒中具有自主性、社會責任感和知情決策能力的人（Stuckey et al., 2013）。

- 增強家長之間的互相支持和學習

採用這種學習取向的社工努力營造一個有利於家長之間互相支持和學習的積極環境。家長團體中有意義的對話和同伴間的互相支持，可以促進家長的持續成長，協助家長培力計畫得以持續地發展，還可以藉此建立家長間的支援網路和學習社群。

### 三、家長工作目標

轉化學習的目標旨在協助每位學習者重尋自己的內在聲音、資源和權力，從而感到有能力影響個人和社會變革（Sokol & Cranton, 1998）。在家長培力領域中，轉化學習力求使家長能夠從根本上以新的角度、不同的方式看待事物，審視可以作出改變的地方，以調整他們的親職目標、生活模式和育兒方向（First & Way, 1995）。

### 四、改變過程

轉化學習包括一個三階段的過程（Christopher et al., 2001）。首先，幫助父母意識到並批判性地檢視他們現有的觀念。其次，協助父母整理和修正價值觀和信念體系(belief system)。

第三，協助父母實踐與其新觀點協調一致的行為模式，父母因而能夠培養對生活經驗的新理解，並將他們的新願景付諸日常實踐。他們可以積極地修正和追求自己的目標、價值觀和意義。他們還獲得了使個人和社會進行轉化的勇氣和能力。

## Reference

- Adler, J.M. (2012). Living into the story: Agency and coherence in a longitudinal study of narrative identity development and mental health over the course of psychotherapy. *Journal of Personality and Social Psychology, 102*(2), 367-389.
- Anderson, H. (2008). *Conversation, language, and possibilities: A postmodern approach to therapy*. Basic Books.
- Buhler, C., & Massarik, F. (1968). *The course of human life: A study of goals in the humanistic perspective*. Springer.
- Christopher, S., Dunnagan, T., Duncan, F., & Paul, L. (2001). Education for self-support: evaluating outcomes using transformative learning theory. *Family relations, 50*(2), 134-142.
- Cooper, M. (2003). *Existential therapies*. Sage.
- Dallos, R., & Draper, R. (2010). *An introduction to family therapy: Systemic theory and practice*. McGraw-Hill Education.Greenwood Publishing Group.
- First, J.A. & Way, W.L. (1995). Parent education outcomes: insights into transformative learning. *Family Relations, 44*, 104-109.
- Freedman, J. & Combs, G. (1996). *Narrative therapy: The social construction of preferred realities*. W.W. Norton.
- Goldenberg, I., Stanton, M., & Goldenberg, H. (2017). *Family therapy : an overview* (Ninth edition.). Cengage Learning.
- Griffith, B.A., & Frieden, G. (2000). Facilitating reflective thinking in counselor education. *Counselor Education and Supervision 40*(2): 82-93.
- Hannush, M.J. (2002). *Becoming good parents: An existential journey*. State University of New York Press.
- Lam, C.M. (2003). Parent education: Revision and vision. *Asian Journal of Counselling 10*(2): 147-168.
- Linde, C. (1993). *Life stories: The creation of coherence*. Oxford University Press.
- McAdams, D. P. (2008). Personal narratives and the life story. In O.P. John, R.W., Robins, & L.A. Pervin (Eds.). (2010). *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 242-262). Guilford Press.

McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233 – 238.

McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233–238.

McLean, K. C., Pasupathi, M., & Pals, J. L. (2007). Selves creating stories creating selves: A process model of self-development. *Personality and Social Psychology Review*, 11(3), 262-278.

McLeod, J. (1997). *Narrative and psychotherapy*. Sage.

Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation*. Jossey-Bass.

Payne, M. (2000). *Narrative therapy: An introduction for counsellors*. Sage.

Payne, M. (2001). Knowledge bases and knowledge biases in social work. *Journal of Social Work*, 1(2), 133-146.

Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Suny Press.

Polkinghorne, D. E. (1996). Transformative narratives: From victimic to agentic life plots. *American Journal of Occupational Therapy*, 50(4), 299 – 305.

Sokol, A.V., & Cranton, P. (1998). Transforming, Not Training. *Adult Learning*, 9(3), 14-16.

Stuckey, H. L., Taylor, E. W., & Cranton, P. (2013). Developing a survey of transformative learning outcomes and processes based on theoretical principles. *Journal of Transformative Education*, 11(4), 211-228.

Taylor, E.M. (2009). Introduction. In J. Mezirow, E.M. Taylor, & Associates (Eds.), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Higher Education* (pp. 1-17). John Wiley & Sons.

**To, S.M.** (2015). Development and validation of a quantitative measure for the Chinese Sources of Parental Meaning. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 3580-3594.

**To, S.M.**, & Chan, T.S. (2013). Searching for the meaning of parenthood: An existential approach to parent education in the Hong Kong-Chinese context. *International Social Work*, 56(4), 467-481.

**To, S.M.**, & Chan, W.C.H. (2016). Psychometric evaluation of the Chinese Version of the Existential Anxiety Questionnaire in a sample of Chinese adolescents living in Hong Kong. *Child & Youth Care Forum*, 45, 487-503.

**To, S.M., Iu Kan, S.M., Tsoi, K.W., & Chan, T.S.** (2013). A qualitative analysis of parents' perceived outcomes and experiences in a parent education program adopting a transformative approach. *Journal of Social Work Practice: Psychotherapeutic Approaches in Health, Welfare and the Community*, 27(1), 79-94.

**To, S.M., Iu Kan, S.M.A., Tsoi K.W., Chan, T.S.** (2014). *Development and validation of the Chinese Sources of Parental Meaning Questionnaire*. Hong Kong: Faculty of Education & Hong Kong Institute of Educational Research, The Chinese University of Hong Kong.

**To, S.M., So, Y.Y., & Chan, T.S.** (2014). An exploratory study on the effectiveness and experience of a parent enhancement group adopting a narrative approach. *Journal of Social Work*, 14(1), 41-61.