

文化不是距離，面子不是問題— 新型課程導入歷程之衝擊、省思與成長

丁珮元*

為了幫助商業教育中的學生結合理論和實務、培養問題解決能力和個人成長，一個在歐美已盛行的學習方法—「行動學習法」被引進到台灣。然而它是一個以西方文化為前提的教學方法，在中國文化為主的台灣實施必有其困難和挑戰。本文主要目的在於探討學生學習課程中文化衝擊和調適的學習歷程和結果。從文獻中，我們預測學生應該會因面子問題，在提問技巧、自我揭露和彼此挑戰上有困難，而資料顯示，他們不僅克服了文化障礙，經由不斷學習和反思，更創造了一個結合東西文化優點的新文化和學習情境。本文仔細說明了學生在學習過程中，文化衝擊和融合的過程，並希望可以提供給相關的教師和學者參考。

關鍵字：中國文化、行動學習、自我揭露、面子

* 作者現職：中原大學企業管理系助理教授

壹、研究目的和動機

面臨全球化競爭之來臨，高等商業教育在培育未來經理人佔有重要的地位。然而，現今高等商業教育的教學方式仍多屬於傳統的單向課程講授，在培養學生具備企業界要求之能力，如問題解決、獨立思考、和人際溝通等都明顯缺乏，特別對於現今大學生受挫力、生涯規劃和態度等問題，因此我們需要多加反省和檢討在商業教育上所使用的教學方法和內容。本研究的初始動機在於嘗試一個新的教學與學習方法—「行動學習法」(Action Learning)，以行動研究為研究方法，探討其在台灣高等商業教育中的可行性和結果。

Revans (1982) 所發展的行動學習 (Action Learning) 是由 6-8 位有實際工作上問題的學習者志願組成，每位學習者都提出自己在工作上個人或組織上所遇到的問題。他們輪流報告問題，並經由組員用提問探索的方式找到解決方法。之後，組員必須在實際情境中採取解決的行動，並把執行結果帶回組內再進行討論，如此不斷反覆討論和行動直到問題解決為止。

基本上，「行動學習」是一個在歐美已經廣泛使用的方法，無論是在學術界或業界，它已被証實是一個有效的學習和訓練方法，因它可以幫助人們解決實際問題並從中培養解決問題的能力 (Boshyk, 2002; Marquardt, 1999; Pedler, 1997; Weinstein, 1999)。另外，它也是一種可以結合理論和實務的教學方法，因為其透過人們經由解決實務上的真實案例而達到學習的效果 (Barraclough et al., 1994; Dilworth, 1996; McGill and Beaty, 1992; Thorpe, 1990; Zuber-Skerritt, 1995)。並且，行動學習也是一種強調全人教育 (holistic learning) 的方法，因其可以幫助人們改變他們的態度，想法和行為 (Beaty et al., 1993; Beck, 1984; Marquardt, 1999; Pedler, 1997)，促成更多的個人和全人發展。

身為一個研究者和教學者，我採用行動學習方法主要原因，是在於希望可以在台灣商業教育中引進一個結合實務和理論為主，並以解決問題為基礎 (problem-based) 的學習方法。如此，不僅可以幫助同學們在課程學習中培養問題解決的能力，亦可幫助同學們經歷個人發展，改善他們的學習態度。而行動學習方法最早是由英國學者 Revans (1982) 所發展，它是以一西方文化背景為主的學習方法，引進以中國文化為主的台灣社會必有其挑戰和困難。因此，本論文的重點在探討文化因素對學生的學習歷程所產生的影響，以及學生在學習過程中如何面對文化上的挑戰並「如何」運用某些策略以克服困難，讓學生可以順利運用行動學習方法於探討。

本文的結構將根據行動研究的方式來撰寫。首先，先說明研究方法—「行動研究」的內容和原因。然後，將相關的文獻進行回顧之後，呈現的是行動後

的結果和資料分析，其中可看見學生的反應和學習歷程。最後是從研究過程得到的反思和學習、結論與對相關研究者和教育者的啟示。

貳、研究方法

本研究所主要使用的研究方法是行動研究 (Action Research)，它不只是一種專業人士常用來藉以解決問題的方法，且是被常被使用來拓展他們知識和專業能力的方法 (Altrichter et al., 1993; Dick, 2002; Lewin, 1998; Winter, 1996; Zeichner, 2001)。另外，行動研究也是一種實際結合行動、研究、實務和反思的方法 (McKernan, 1996; McNiff, 1988; Zuber-Skerritt, 1996)。並且，它也是一種系統性探索 (systematic inquiry) 的研究過程。整個循環系統涵蓋著觀察和評鑑，而如此系統探索的發現也因此受到嚴格的審視和評估 (Kember, 2000)。

本研究使用行動研究的主要原因，是因為本研究是想探討行動學習法是否可以幫助在台灣的學生，研究上不只必須進行理論上的研究，更須在實際情境中去測試實行的結果。換句話說，實際執行可以測試和探討文化和情境因素在真實情境上發生的狀況，也可以幫助我們去探討和研究在文化後的假設和理所當然的看法與觀點 (Argyris et al., 1985; Ellis and Kiely, 2000; Schein, 1992)。另外，行動研究中所強調持續和批判式的反思可以幫助研究者反省和審視自己的意識和潛在的想法 (Altrichter et al., 1993; Coghlan, 2001)。反思可以促成更多行動的選擇，而行動可測試和驗證反思。而就在這持續的過程中，身為教師和研究者就可以對事件有新的啟發和見解 (Altrichter et al., 1993; Carr and Kemmis, 1986; Coghlan, 2001; Ellis et al., 2000; Winter, 1996)。Coghlan (2001) 也認為行動研究是一種有彈性和可依情境調整的研究方法。而此研究是需要參與課程的同學共同加入這個結合行動和反思的循環，整個過程會是動態且複雜的。在這種情況下，研究者是無法準確預測結果會如何，因此，適當地彈性和調整是需要的。行動研究是可以針對研究的過程和結果進行適當地調整。行動研究也是一種參與式 (participatory) 的研究 (Kemmis and McTaggart, 1988; Wadsworth, 1998)，而本研究是希望發現同學們在行動學習中的學習歷程和結果，同學們的參與和回饋是很重要的。另一個原因使用行動研究的原因是因為它和行動學習同樣重視行動和反思 (Howell, 1994; Raelin, 1999; Zuber-Skerritt, 1992)。他們也都同樣鼓勵研究者和被研究者共同參與在研究探索的過程和情境 (Raelin, 1999)。

本研究的研究對象是在台灣某高等教育中參與行動學習課程的 22 位同學 (分成四組) 為主，他們大多在 21-23 歲之間的二專在職生，由於只有高中學歷，大多數學生都在各公司擔任較低階層工作。課程的主要內容是鼓勵同學將

主題文章

工作上的議題帶到課堂上，以行動學習方式進行討論和反思，並利用學校所學理論嘗試擬出行動方案並解決問題。在一學期的課程中，由研究者兼任教師，以行動研究為研究方法進行研究。搜集的資料包含課程的錄音、個人和群體訪談、開放式問卷、學生的書面報告與學習日誌和研究者觀察和研究日誌。

表 1 研究中學生詳細資料表

學生	年齡	性別	職業	學生	年齡	性別	職業
A	22	F	工讀生	L	22	F	行政助理
B	23	F	基層員工	M	21	F	工讀生
C	23	F	行政助理	N	23	F	行政助理
D	23	F	賣場助理	O	22	F	業務助理
E	22	F	業務助理	P	22	F	基層員工
F	26	M	業務	Q	23	F	工讀生
G	22	F	牙醫助理	R	22	M	業務助理
H	22	F	基層員工	S	23	M	基層員工
I	21	F	工讀生	T	23	M	基層員工
J	22	F	業務助理	U	22	F	基層員工
K	22	F	行政助理	V	23	F	工讀生

另外，作者並使用下列方法提高資料的效度。在這個課程中，同學所說的話都會在小組討論中藉由其他同學的提問被反覆探詢和釐清，任何模糊或偽裝很容易被澄清或視破，因此行動學習的討論過程是可以提高被研究者資料的效度（Eden and Huxham, 1996; Pettigrew, 1990; Raelin, 1999）。另外，三角檢測法也是本研究提高資料效度的方法。藉由課程討論、訪談、開放式問卷、學生報告和日誌及研究者觀察等結合多方面資料，從多方面角度觀察資料，來減少資料的偏差並提供研究者可以對資料有更深入並清楚的了解（Taylor and Bogdan, 1984）。

叁、文獻回顧

行動學習是根據西方的文化和哲學所發展出來的學習方法，雖然在許多歐美國家有許多成功的案例，但並不代表在以中國文化為主的台灣會同樣成功。而在下列文獻中，我們嘗試在課程執行前，探討從文獻中行動學習在中國文化情境中可能有的困難。這些困難包含缺乏提問的技巧、因面子所產生的問題等。

一、缺乏勇敢提問的心理預備

在 Hofstede 和 Bond (1988) 的研究中，中國文化是屬於高權力距離 (high power distance) 的文化中，相對其他國家而言，人們比較能接受社會中不同地位和階級的狀況，並且，個人較容易因地位或社會角色被判斷 (Jacobs et al., 1995; O'Keefe and O'Keefe, 1997; Xing, 1995)。因此在這樣的文化體系下，提問有很多意義。它可以代表對權威的不尊敬 (對上者的質問和不同意)，和諧的破壞者 (有不同的意見和看法) 與使自己的丟臉 (顯示自己的無知和無禮) (Martinsons, and Martinsons, 1996; Oh, 1991; Williams and Bent, 1996)。在中文裡面，「question」和「problem」都是「問題」，也就是說今天有一個「問題」(question)，也就代表有「問題」(problem)，結果應會導致個人的丟臉。所以，在中國文化中的老師、領導者或演說者，應對一群安靜的觀眾毫不感到陌生，因為通常提問的人常被視為丟臉或者對上輩的不尊敬。相對來說，中國文化較鼓勵傾聽、安靜和對傳統和上位的順從。因此，對中國人來說，提問應是困難的，特別是問在上位或受人尊敬的人來說更是難。所以，在上課時提問不是常見的行為，當然，學校教育也很少教同學如何提問。然而，在行動學習法中，提問 (questioning) 是小組討論的核心，它可以讓個人和團體了解、闡明且打開通往探索解決困難的新途徑。它也是刺激反思和改變的重要媒介，它可以幫助人們去探索思想背後的假設，跳脫傳統式思考，激發創新的好方法 (Marquardt, 1999; Weistein, 1999)。而如果中國人在提問上有所困難，執行行動學習的效果可能就會打折扣。同時，這也代表指導老師應特別注意幫助同學學會提問技巧，以利行動學習課程的進行。

二、「面子」相關的議題

中國文化中，面子可以代表自尊、尊嚴、聲望和名聲。而這些特質都是「君子」所必須具備的 (黃光國, 1988; 朱瑞玲, 1989; Chen, 1995; Chow et al., 1999; Hu, 1994; Smith and Wang, 1996; Williams and Bent, 1996)。因此，中國文化中的人們都要盡其所能，在互動的過程中不要丟了自己和別人的面子。另外，面子也可以由別人所給的，這代表別人所給予的尊敬 (Hofstede and Bond, 1988; Hu, 1994)。而面子的文化可能會對在行動學習的學習者有下列兩種影響：

(一)不願意自我揭露或公開曝露自己的問題和缺點

承認自己的問題 (problem) 和有待改進的地方，或者坦承自己是有需要改變的行為，對很多在中國文化的人們來說，可以說是一種失去面子的行為 (Hu, 1994; Oh, 1991; Smith and Wang, 1996)。換句話說，人們願意在公開場合主動敞開心胸說明自己弱點的情況更是很少見的。在行動學習小組當中，每位學習者最首要的工作就是帶一個在實務相關的問題 (problem) 來做為學習的議題和媒

主題文章

介。也就是說，他們必須同時承認自己在工作上有不能解決的問題，並且需要小組成員的協助。同時，為了可以讓小組解決他們的問題，每位學習者都要願意敞開，承認他們的缺點和做不好的地方，而這些舉動很可能就是會使得人們丟臉的行為。特別是對在高位或者是年齡較大、得到社會很多尊重的經理人，在小組討論中公開發論他們的問題，承認自己有做不到或做錯的事，敞開心胸接受別人的建議或批評可能是非常困難的事。

另外，自我揭露 (self-disclosure) 意指願意表達自己的需要、感覺和想法 (Chelune, 1979; Dindia and Allen, 1992; Jourard, 1971; Tardy and Dindia, 1997)。這也就是說，自我揭露是指個人願意對其他人敞開的程度。而人們願意敞開的程度也代表了關係中親密，相愛和信任的程度。自我揭露在行動學習中也扮演了很重要的角色。它可以說是行動學習的重要前題。如果組員不願意公開說明且坦白他的問題，組員所帶來的問題不太可能完全解決。另外，在一個成功的行動學習小組中，彼此信任的關係可以幫助組員願意分享自己的感覺和想法，且不用擔心被人看不起 (Marquardt, 1999; McGill and Beaty, 1992)。更多地信任和密切的關係也可以讓組員們感覺到被支持，進而願意嘗試用新的方法來解決他們的問題 (Marquardt, 1999)。並且，過去學者亦有文獻說明自我揭露和坦然開放也是行動學習所產生的結果之一 (Marquardt, 1999; McGill and Beaty, 1992; Weinstein, 1999)。

(二) 避免對質和挑戰彼此

在傳統的中國文化中，公開直接當面批評或挑戰，不只使對方丟臉，也是被視為傷和氣與破壞和諧的舉動 (Chen, 1995; Oh, 1991; Williams and Bent, 1996; Xing, 1995)。因此，許多在中國文化的人們都不願意公開直接面對面地挑戰別人或表現出對立的行為，有時連一些不一樣的意見都不願意提出來。特別對他們的長輩、或職位較高的人，人們大多都因不願表現意見而選擇沈默 (Chung, 1998; Harrison, 1995; Williams and Bent, 1996)。任何問題或者懷疑都會被視為挑戰上司或長輩而被貼上不尊敬與傷和氣的標籤，同時也是一個使自己和長輩丟臉的行為。而在行動學習的學習過程中，參與者經常要在小組討論中表達他們的支持和挑戰。他們不必一定要彼此批評，但是他們必須可以很誠實且坦白地說出他們的想法，這些想法可能會對其他組員造成挑戰或者形成丟臉的情況。如果某些組員因為太在乎面子而不敢誠實表達想法，那麼行動學習發展者 Revans (1982) 所說的「逆境中的摯友」(comrade in adversity, 意指互相挑戰支持共同成長的好友) 就很難存在，而行動學習的效果也可能因此而大打折扣。

肆、初步方案—協助學生克服困難的教學策略

為了幫助同學克服提問和面子上所造成的學習障礙，我擬定並執行了以下的教學策略。一、我嘗試調整自己的「教師」角色，希望在我與學生互動的行為上有些示範作用，因為以身作則不僅可以讓同學有學習的對象，並有持續導向行為的持續增強作用（Bandura, 1962; Brophy, 1996; Zirpoli and Melloy, 1993）。在提問上，我偶而會在同學討論時示範性地提出一些問題，讓同學知道可以問什麼樣的問題。另外，我在上課時盡量穿著休閒服裝，和與學生互動的過程中，盡量開放自己，不害怕揭露自己的問題和困難，希望這樣的行動可以盡量減少因階層帶來的距離感。二、在學生在學習過程中有所突破和克服困難時，我會盡量給予讚美和鼓勵，因為其有增強作用（Lipe and Jung, 1971; O'Leary and O'Leary, 1977），並幫助學生增加自信心（Brophy, 1981）。三、行動學習的課程規劃中，每次討論後有「檢討時間」，其目的在於給同學一起分享在討論時的小組互動過程（group process）。我希望可以利用這樣的機會來鼓勵同學討論他們在學習過程中所遇到的各種問題和學習（包含在面子、提問上和自我揭露的議題），讓同學們可以有機會反思檢討並彼此學習。四、在課前訓練時，我也採用了文獻中所提議的活動教導學生學習提問（Marquardt, 1999; Weistein, 1999），其中活動包含提問的目的、好處和類型，並演練提問的活動和反思。同時，自我敞開的重要性也在課程中加以說明。即使如此，老實說，我當時並沒有完全的把握這些策略可以解決所有問題，我只是盡我所知所能幫助學生，而其餘的只用一顆開放和謙虛學習的心來面對可能碰到的其他問題。

伍、實際行動後發生了什麼事？

前面文獻回顧中探討了一些行動學習在中國文化中可能有的困難，而實際行動後的結果是否是真如預期一般？總括來說，資料顯示學生在初期確實有一些問題，但後來也有令人意外的突破和學習。

一、學習提問的過程

(一)提問是困難的

就如前面所預期的，許多學生表示，在初期，提問對他們來說是很困難的事。資料顯示，許多同學對於上課時老師不講課，卻要同學提問感到非常驚訝。特別在課程一開始的時候，同學們對此需要提問有很多疑惑，他們不了解為什麼及如何提問。那時似乎可以感受到同學們在上課時充滿了不安、焦慮、困惑甚至痛苦。以下是一些同學對提問所表示的看法：

主題文章

「上課時，我必須對同學提問，我很怕，因為我真的不知道要問什麼。我很害怕我不夠了解同學們的問題…我覺得我好像一根木頭那樣，動也不動地坐在那裡，不知道該怎麼辦…所以，在學期開始時，我很怕來上課…」

「…以前當我朋友有困難時，我通常都是給建議或解決方法而不是提問，但是老師說，他本人才是全世界最了解他自己問題的人。而我從來都沒有用這種方法幫助人過…這真的對我來說很困難…」

對這些學生來說，提問似乎是很困難的一件事，原因應是他們在上課第一次被鼓勵提問，並且在學習過程中扮演主動的角色。另一個的原因是他們過去很少被教導如何提問，導致缺乏提問的技巧。總之，提問對大部份同學來說都是陌生且極具挑戰性的工作。

(二)提問障礙—太在乎自己的表現

另外，證據也顯示，提問障礙的原因之一是太在乎自己的表現。許多同學似乎對於他們在「提問」上的表現非常在意。此行為也應是和「面子」有關，因為同學們害怕問錯問題沒有好的表現或沒有辦法幫助同學而導致喪失自己顏面而丟臉，成為同學或老師取笑的對象。

「在上課時，我花很多時間去想，要問什麼問題或者問一個好的問題，我太在乎我自己，導致我一直在想問什麼問題才有好的表現，而這使得我無法好好專心聽同學的回答…我覺得我好像必須在同一時間做兩件事，聽同學報告和想問題，好累喔…」

「我一直在害怕我的問題不夠好，沒有辦法幫助同學解決到問題的核心，我怕我的問題對同學沒有幫助」

(三)提問障礙—擔心刺傷同學

資料顯示，第三個提問的障礙是同學們害怕問題刺傷了同學。很多同學害怕問了挑戰性的問題，不只會使對方當眾丟臉，也會傷了感情，破壞他們的友誼。

「在之前，我不太敢問所有我想到的問題，因為我害怕這些問題會傷

害到同學…我不想破壞我們的關係」

「她是我最好的朋友，我害怕我的問題會讓她很難看，所以不好意思問」

「直接質問可能會傷了我們之間的友誼和關係…我不想這樣做…」

總之，我們可以發現，提問對研究中的學生並不是很容易的一件事。其中一個的原因是他們過去很少學習如何提問。另一個原因就如前面所文獻所說明，提問會危及他們個人的面子（Hu, 1994; Oh, 1991; Smith and Wang, 1996）。另外，他們也顧慮到提問也會傷了彼此的和氣與關係，因為挑戰性的問題通常會使別人丟臉。然而這些學生是否真的因此無法在提問和學習上有突破呢？

(四)慢慢學習會提問

事實上，資料顯示，大部份同學都在後來慢慢克服了提問的障礙。在課程中期以後的證據顯示，同學們漸漸學會了如何提問。

「在一開始時，我真的覺得提問很難…我花了好多時間去思考如何提問…但現在我覺得提問比較簡單了…我甚至不用像以前一樣，還要記錄同學所說的話，現在所有的事都在我的頭腦裡了…我在提問感覺輕鬆多了…現在要找到同學問題的核心是容易多了」

「之前我覺得要同時聽同學說話，並且還要想問什麼問題真的很難…現在我發現只要你專心聽，你就會從你所聽到的東西中發現問題去問…」

「我覺得我現在比較知道怎麼提問，我也學到我必須問一些會讓同學難過的問題，因為這樣才能真正幫助他…所以我要學習客觀…而且我們必須學習誠實地說出我們的想法」

從我的觀察中，在學期一開始的時候，我發現因為不知如何提問而產生的安靜時間真的很長，然而，在開始上課一個月後，安靜的時間漸漸減少。許多同學甚至開始反應討論時間太短，以致他們沒有時間可以問自己想問的問題。

(五)學會提問原因—體會到提問的效果

根據資料顯示，學生逐漸克服提問障礙有幾個原因。第一個原因是學生在學習的過程中開始漸漸發現提問的效果，並且逐漸了解其重要性。很多同學表示，學會提問幫助他們更多學會思考，並且開始從一個新的角度看事情。因此，他們更有意願去學會如何提問。

「經由問別人問題，我可以發現別人在想什麼。當我被提問時，常常會問到一些我從來沒有過的問題，這幫助我開始從新的角度來思考我的問題…經由別人的問題，你會發現到同學是用什麼角度看你的問題的…」

「當別人問我問題時，我開始用一個不同的角度看自己。這也會幫助我審視自己，重新去思考我問題的核心。在上課之外的時間，我也常用問題問自己…」

(六)學會提問原因—更多地自我敞開

學生學習提問技巧的問題的第二個原因，似乎是和同學間更多地自我敞開和信任有關。Weinstein (1999) 和 McGill 與 Beaty (1992) 表示，在行動學習的過程中，好的提問技巧是會帶來組員間更多地分享和揭露。而更多地敞開和分享是有助於組員間信任的關係，並當同學間有更好的關係和信任基礎時，面子問題會相對減弱。同時，組員們的願意敞開分享，也會幫助組員了解其問題的重點，進而可以更有效地協助解決問題 (Smith and Sharma, 2002)。總之，這像一個不斷的循環，好的提問技巧會帶來更多地敞開，更多敞開會幫助同學更多學習和解決問題，最後結果會再幫助同學有更好的提問的技巧，如此不斷循環，逐漸增強，同時，面子的問題在這裡就愈來愈顯地微不足道了。相關證據顯示如下：

「我很喜歡問同學問題，我也發現我從問別人問題可以學到很多東西。事實上，這門課使得我和同學的感情更好，因為我可以從上課時間可以更了解同學的感覺…」

「因為這個課程，我對同學有更多地了解，而我們的關係比以前更好了。」

(七)學會提問原因—檢討時間的使用

同學們開始學習提問的第三個原因，應是和研究者所採用的教學方法—討論後的檢討時間 (reflection time) 有關。在這個小組討論後的檢討時間內，研究者以輔導者 (facilitator) 的身份幫助同學回想且反省在討論過程中發生的事，並鼓勵同學們從中學習 (Marquardt, 1999; McGill and Beaty, 1992; Weinstein, 1999)，讓他們分享在討論中所發生的任何困難與學習。在實際情況中，當某一位同學分享出他在討論時所發生的問題 (problem) 時，我會邀請其他同學分享類似的經驗並嘗試給予幫助。另外，我也會問同學們從討論中學到了什麼，並且也邀請報告的同學分享被提問的感覺和學習。特別在課程一開始的時候，上課期間時常因同學問不出問題而產生的安靜時間，這時我就會鼓勵同學分享對安靜時間的感覺和看法。在這個檢討時間，面子、提問技巧和不敢敞開的感想和原因都是討論的內容，同時這個檢討的時間也幫助大家去解決這些問題。為了可以讓讀者更加了解檢討時間的討論狀況，特別選擇了以下討論的例子以供參考。

檢討時間 (部份) A:

輔導: 我們一起來回顧一下今天討論的內容和過程? 大家有什麼感覺?

D: 要想到一個問題好難喔! 當我好不容易想到一個問題, 在我有機會問之前都會先給別人問走了...

(安靜 12 秒)

E: 我覺得我真的很想給報告的同學一些建議, 因為以前我有同樣的問題... 我真的很想分享我的經驗... 但是老師說這是犯規的...

(大家笑聲)

輔導: 那我們該如何把建議改成問題?

E: 我不知道...

B: 當你在聽別人講的時候, 你會一直想你要問他什麼... 但是你不能一直想你要問什麼, 因為你還是要注意聽他講什麼... 自然你就會從他講的內容找到東西可以問...

F: 我好想給建議... 但是又不能給, 讓人感覺好挫折
.....

輔導: 還有其他人要分享看看如何把建議轉化成問題?

B: 有時你覺得你真的很想給建議... 但報告的同學還在一直講, 他根本沒給你時間提問, 那時你就要想你的建議和他說的內容有沒有什麼不一樣的地方, 當他說完了, 你就可以從那些不同的地方去找一個問題... 或者你要更多資訊才能找到不同的地方, 那你就再問他, 請他多說一點。

輔導: 很好... 還有沒有其他人?

B: 或者你就在你的建議後面加個問號「嗎」?..

(大家笑聲)

輔導: 說得很好! 舉例來說, 你有想過和別人談談「嗎」?

A: …如果他回答有，你就可以問他說是和誰？。

檢討時間（部份） B:

輔導: 今天我們只剩一點時間可以檢討一下……D, 你提問的技巧有很大的進步，你問了好多問題，你要不要和大家分享你是如何改變的？

D: 你只要專心聽他是如何用行動解決他的困難…你就會知道他沒做什麼…你也可以問他的感覺…你也可以從他回答的答案中去問…

.....

檢討時間（部份） C:

輔導: 我們該如何改進我們提問的技巧來幫助同學？

R: 當報告的同學在說明他的問題時，你要專心聽他在說什麼…而不是一直想要提問…你真的要了解他到底在想什麼…

T: 對，當你聽別人報告時…如果你想到什麼問題…你可以先寫下來，等報告同學說完再問…有時候你還會發現他已經回答了你的問題了…當你寫下來時，你會更知道你為什麼要問這個問題…你會知道如何用問題來幫助他…我覺得這是一個比較好的方式，不要急，你要先聽他說…

從資料中可以看出見，檢討時間是一個同學們互相分享疑問、學習的時間，特別是在學期初時，同學們在討論時經常提到提問的困難和技巧。研究者在這時間中扮演著輔導的角色，鼓勵同學分享，讓同學們彼此學習，讓同學可以一起檢討討論的過程和內容，嘗試從討論過程中學習，並有機會學習給予和得到彼此幫助（O'Neil, 1997）。

(八)學會提問原因—同學願意彼此幫助

根據我的觀察，另外有一個非常強而有力的因子激勵同學學習提問的技巧，那就是同學們想要幫助彼此的欲望。很多同學表示當他們看到自己的提問可以幫助同學解決問題時，他們感覺非常興奮。而這個較願意幫助別人的特性則和中國文化集體主義（collectivism）其中一個概念吻合。在集體文化中，人們較願意為了達到了他人或集體的利益而幫助別人，因為它是人們對團隊社群貢獻及獲得人們認可的方式之一（Brislin and Yoshida, 1994; Chen, 1995）。在研究中，同學們看到自己所問的問題可以幫助他人，讓他們感受到很高興。這個積極的情緒同時也增強了他們想要學好如何提問的動力，這種因助人喜悅而產生的力量是在傳統的行動學習文獻（大多數實施於非集體主義國家）中未曾見到的。

「在來上這門課之前，我從來就沒有用提問來幫助別人過…而在這個

課程中，我學到只有提問才能真正發現人們心中的想法，這真的是一個很好幫助別人的方法。」

「我好高興我的問題幫助了同學去想到更多東西！」

「如果你真的要幫助你的組員，可能會傷害到你們的關係。但是你真的要誠實說出來，為的是幫助他。」

「在今天的討論，我很用力在想要問什麼問題，因為我真的很想幫助他…因為他幫了我很多。」

「如果你真的想幫助同學，真的不能不好意思問！」

上列證據中並提到，同學因為想要協助解決問題，而願意冒著傷及他人顏面、危害關係的風險而問出挑戰性的問題。資料顯示，這個助人的動力解決了上述「怕刺傷同學」的問題，讓同學願意為了協助彼此，而克服了「不好意思」的障礙。另外，用提問的方式來互相幫助也符合中國文化中強調互惠（reciprocity）的特性（Buttery and Wong, 1999; Chen and Chung, 2000; Chung, 1998）。在研究中，許多同學表示他們今天報告問題時受同學們提問的幫助，之後他們就會想在同學們報告問題時給予回報，用提問來幫助同學。在這裡，中國文化變成一種助力，成為同學們想要學習提問的動力。在這個研究中，行動學習加上中國文化巧妙地創造了一種在文獻中不曾見的情境，集體主義中利他和互惠的特性成為學習動力，達到了文獻中組員「相互支持且挑戰」的境界（Cunningham, 1997; McGill and Beaty, 1992）。

二、從不願意敞開到更多自我揭露

就如之前文獻探討所提，學生在課程一開始時確實有一些自我揭露的問題。從訪談資料中發現，同學們在一開始不太願意敞開自己和在自己不信任的人前揭露自己。

「……我是和不太熟的同學同一組的…不太信任他們，我怎麼能和他們分享我內心的話？並且我知道我們在同一班，有些我們都認識且熟悉的同學，我很害怕他們會告訴別人我在上課所說的東西，所以我沒有辦法在上課討論時完全坦白講心裡的話…

主題文章

「只有跟我的好朋友分享自己的事才會讓我覺得有安全感…」

其實同學不願意在不熟悉的人面前坦白說自己想法是很自然的事，因為自我揭露是和人們之間的親密和信任程度有高度相關（Chelune, 1979; Dindia and Allen, 1992; Jourard, 1971; Tardy and Dindia, 1997）。但在這裡值得注意的是，在課程開始初期，許多同學都表示，他們要在不完全信任的人面前全然坦白很困難的。

「在一開始上課時，我總是非常害怕和緊張，因為上課時是有許多同學在聽我說話。有時我還必須在人們面前表達我內心不想讓人家知道的事」

「回答別人的問題就像在人們面前赤裸一樣，有時那些問題的答案是你不想讓別人知道的。我們通常在人前只想表現最好的一面，對我來說，在別人面前顯露出你的弱點和問題是很困難的。」

資料中顯示，不願意自我揭露的原因亦和「面子」問題有關，這也就是說同學們希望在其他同學面前保持好的一面，並不願意讓人知道他們的弱點，特別在自己不熟悉的人面前。

三、學習更多地坦白和自我揭露

如前所述，許多同學在課程一開始時表露出在自我揭露上的困難。但是到後來，同學們漸漸在檢討時間內表示，如果組員希望在行動學習小組中解決問題，誠實和坦白自己的問題、情況和想法是很重要的。資料中顯示，大多數同學都漸漸願意坦誠地分享自己的問題、內心想法甚至弱點。

「在課程一開始時，我很擔心自己無法在同學們面前坦誠分享自己的想法，這可能是和我的個性有關。但到現在，我覺得我都來到這個課程，我就想要挑戰自己並且嘗試改變自己。」

「我想我學到如何更誠實且開放地表達自己感覺，而不是像以前都悶著什麼都不說」

為什麼同學們會有這樣的改變呢？這其中有多原因。第一，大部份在這課程的同學都是從類似的背景來，年齡和階層等妨礙自我揭露的文化因素不太嚴

重。第二，證據顯示許多同學在課程當中開始學習到自我揭露的重要性。他們了解到敞開自己和承認自己的問題是解決問題的重要關鍵因素之一。

「課程一開始時，我對同組的組員實在不是很認識，所以一開始要我對他們完全開放是很難的。但是我一直告訴我自己要有勇氣，並且學習對自己和別人誠實和坦白…不然我真的會變成浪費我自己和大家的時間。而現在我很高興我做到了…」

「我學習到在這個課程中誠實是很重要的…只有你自己最了解自己…只有當你對自己對別人誠實的時候，你才能讓別人幫助你。如果不願意完全誠實，別人也沒有辦法幫你。」

「當我開始完全願意敞開自己時，我發現在同學們提問後，我更加了解自己的問題。而且他們不斷地鼓勵和支持我，因此我更有勇氣來面對我的問題，所以我覺得開放自己和誠實真的很重要」

同學們願意愈來愈敞開的另一個原因和同學們之間日益增加的信任關係有關。以下的證據顯示，同學們之間的自我揭露的一個結果是信任的增加。

「有時候，看到我的組員那麼坦白真誠，我真的很感動。有時他們所說的是很深層的感覺，有的時候是連他們的好朋友或家人都不知道的事。我覺得好榮幸可以聽到他們心裡的話。」

「也許是因為我生活的方式和個性，我很害怕讓別人知道我的問題和弱點。因此，我發現自己很難坦白回答我組員的問題…我似乎也感覺到我不想面對我的問題。但是在前幾週，我看到我的同學如此開放和誠實地向別人敞開自己。我想也許我自己也能改變。」

「我感覺到因為我們彼此信任…每一個人都願意分享他們的想法和感覺…在我們中間沒有任何隔閡…每個人都願意敞開…那種氣氛真的是很不同…」

從資料中我們看見，同學們似乎不再擔心當他們在小組內敞開自己時，有會被論斷或批評的可能。因此，他們覺得他們可以盡情分享，並不用太擔心面子的問題。證據中也顯示，就像行動學習所預期的，一種「沒有判斷，沒有建

主題文章

議，沒有解答，沒有批評」的環境已被建立（Weinstein, 1999）。同時充份地自我揭露也代表某種程度以上的信任（McGill and Beaty, 1992）。最後，就像 Chelune（1979）、Jourard（1971）、Weber 和 Carter（1998）等學者所提，自我揭露會鼓勵他人更多自我揭露（self-disclosure encourages self-disclosure），當同學們看到其他人願意敞開，他們自己也願意更多敞開自己。

總之，學生們在自我揭露的問題，確實如文獻預測一般有些許的困難。在課程一開始時，很多同學表示他們不太願意公開自己的問題。但是在後來，同學們開始了解充份自我揭露的重要性，因此他們願意開始有所改變。另外，隨著組員間更多的彼此支持和信任，更多同學也願意開始學習敞開。並且，資料也顯示，學生們很喜歡那種因高度敞開所帶來的親密感和信任。換句話說，行動學習創造了一種情境，讓同學沒有再那麼在意面子的問題，即使他們讓人看到他們的弱點或者問題，他們也不害怕丟臉。同學們似乎能享受自我揭露的好處，同時也讓組員解決他們的問題，這時自己的面子問題好像就不是再那麼重要了。

陸、教學方案的檢討和修正

從初定的教學方案到實際執行後的學生反應，資料顯示出檢討時間的反思和討論是個很有效的教學策略。同學們不僅可以在這個時間提出他們的困難和疑惑，並且可以藉由分享的經驗彼此學習。在這個時間內，我也發現不直接回學生的疑難，而是讓同學彼此回答問題互相幫忙，讓同學可以發現其他同學都可以做得到，以達到激勵效果。另一方面，教學方案過程也有錯誤的地方。為了達到「示範」的效果，我曾經在學生安靜不知如何提問時一度因擔心而干涉過頭。當時我以為我的提問和干涉可以有示範效果且幫助同學，卻不知這些行為奪取了同學的學習機會和自己找到答案的過程（Marquardt, 1999）。之後幸好經由研究日誌的反思和文獻對照的檢討，強迫自己多給同學時間和空間學習。而資料中也證明學生可以有潛力達到許多意想不到的學習效果。

柒、過程中學到什麼東西？

一、文化造成的障礙是可以克服的

從文獻來看，不會提問的文化似乎真的成為行動學習的障礙。在初期時，同學們也如預期地出現很多的問題和困難。主要原因包含對提問技巧的陌生、太多地自我意識以及怕問題傷害到同學（Pun, 1992）。然而，在後來，慢慢了

解提問的重要性和好處後，同學們慢慢開始克服在提問上的障礙。好的提問技巧也因此帶來了更多地敞開和分享，而這也幫助了同學們在提問技巧的進步。由此可知，提問技巧不僅可以學習的，並且顯示出同學們可以漸漸克服文化上的障礙，經歷到提問所帶來的好處。

在面子文化的影響下，同學們在課程一開始時也顯露了他們在自我揭露上的困難。但資料顯示，文化所形成的障礙不但是可以被克服的，並且行動學習似乎可以提供同學一種中國文化在平常時很少能提供的情境，那是一種信任和充滿安全感的環境，讓同學們因而願意開始拋棄面子的包袱，學習更多地自我揭露。到後來，同學們甚至願意挑戰自己要更開放和誠實，鼓起勇氣做出自己以前做不到的事。在這裡我們看到了同學不但超越面子的限制，更自願挑戰和改變自己過去固定的思維和行為模式，可以說是已經達到了「第五項修鍊」中的「改善心智模式」的境界（Senge, 1990）。

二、中國文化中也有優勢

在前面的文獻探討中，中國文化和行動學習似乎有很多衝突的地方，例如面子的文化就會在自我揭露和提問中形成許多障礙。作者當初在回顧文獻也比較傾向悲觀的態度，覺得在中國文化中實施行動學習似乎是困難重重。但證據顯示，中國人文化中強調助人、互惠的觀念是會對行動學習中的學習有益的。因為在集體文化的人們是比較喜歡群聚的，他們喜歡分享資訊、合作互助互惠、享受屬於群體的感覺、並希望群體中的每個個體都可以因此獲益（Cox et al., 1991; Hampden-Turner and Trompenaars, 1997; Gabrenya and Hwang, 1996; Smith and Bond, 1993）。而這個概念剛好和行動學習中強調學習者要互相學習、彼此支持協助的理念相合，對學習過程有很大的幫助。在過去行動學習的文獻中，因為大多以西方國家為背景，這類因集體文化而產生的學習動力，並形成的一種以個人主義為基礎，問題彼此幫助挑戰的跨文化學習情境相對少見，雖不能說中國文化中的問題完全被克服，但可以算是對相關理論有所貢獻。

即使如此，這樣美好情境的塑造不是沒有前題的。如果行動學習的參與者之間的所帶來的學習主題有利害關係（有競爭關係），每一位成員的需求就無法全部都可以滿足。另外，如果成員之間的階級相異太大，例如年齡或職位，中國文化中權力距離的還是會成為另一個造成組員通、說實話的障礙。舉例來說，把一個同一個公司的低階員工和總經理放在同一個小組時，應會造成這位低階員工不太敢表達自己的意見。總而言之，中國文化可以同時對行動學習有正面和負面的影響，教師們如果可以善用文化中的優勢，就可以把同學學習的成效加倍。

三、給同學更多的時間和空間學習

在身為教師的部份，較少干預是我從這個教學經驗中所學到的最重要的事之一。根據 Weinstein (1999)，行動學習接納每位學習者並給予學習者充份自由和時間讓他們可以用自己的速度學習是很重要的。經由這個經驗，我發現自己還是有身為「老師」的優越感，不太相信學生可以在沒有老師「教導」和「解惑」的狀況下學習，所以我會一直想干預。這種態度，和行動學習所要求的「相信學生可以有潛力自己學習，耐心接納每位同學並傾聽他們的需要」的輔導者特質相差太遠(Marsick & O'Neil, 1999; McGill and Beaty, 1992; Weinstein, 1995)上和理想有很大的差別。而學生最後的表現更加地證明我在課程中的過是有缺失的，在我較少干涉同學的討論過程之後，同學自己的表現是超乎我的想像和預期的。我學到每一位同學都值得我的信任和尊重，很多時候，有時身為教師，過份干涉不僅是不需要的，有時反而給同學造成學習障礙。只有當我們可以學習更多信任同學們的潛能，願意給同學們更多學習的空間和自由，有時我們會發現，同學們反而會有更多地學習。

捌、結論

整體來說，引進這樣一個和中國傳統文化差異甚大的方法，是有著極大的風險和挑戰的。學生的整個學習過程可以說是一個複雜且不斷變化的跨文化經驗。我們看見他們如何從初期的衝擊，到克服文化上的障礙，最後更是融合並創造了一個新文化，既能擺脫面子和提問的限制，又能充份結合助人和互惠的文化優勢，且在充滿開放和信任的環境，彼此藉由挑戰和支持而學習。換句話來說，同學們在不自覺的狀況下，經由不斷學習和反思，不但達到行動學習所預期的效果，更創造了一個助人、互惠和分享，同時又能充份敞開、提問挑戰和反思的集體學習環境。然而，這樣的情境是自然發生的嗎？仔細分析後，我們可以在過程中發現一些關鍵因素，其中包含了信任和有安全感的環境、老師成功的輔導技巧、不斷地讓同學經歷到學習的益處而受激勵，和同學之間的彼此學習和鼓勵等，這些都是這個研究結果的重要前題。另外，很幸運地，同學們都是有相似的年齡和背景，階層差異較少，因此權力距離 (power distance) (Hofstede and Bond, 1988) 所造成的影響較少。這個經驗告訴我們，引進從國外引進的方法是需要把文化因素納入考量的，但這並不表示，文化距離是不能克服的。如果抱持一個開放、謙虛和學習的心，解決困難創造新氣象和文化的情況是可以預期的。

參考文獻

- 朱瑞玲 (1989)。『面子』壓力及其因應行為。載於楊國樞，黃光國主編，**中國人的心理與行為**，頁 177-212。台北：桂冠圖書公司。
- 黃光國 (1988)。人情與面子：中國人的權力遊戲。載於黃光國主編，**中國人的權力遊戲**，頁 7-55。台北：巨流圖書公司。
- Alrichter, H., Posch, P., and Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work – An introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- Argyris, C., Putnam, R., and Smith, D. A. (1985). *Action science: Concepts, methods, and skills for research and intervention*. London: Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1962). Social learning through imitation. In M. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 211-269). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Barracough, B., Green, J., McDonald, L., O'Donnell, L., Paul, G., Wawn, T., and Wood, J. (1994). *Experienced insights: Opinions of Australian managers, ideals, strengths and weakness*. Paper presented at the Industry Task Force on Leadership and Management Skills, MTIA Conference, Canberra, March.
- Beaty, L., Bourner, T., and Frost, P. (1993). Action learning: Reflection on becoming a set member. *Management Education and Development*, 24(4), 350-367.
- Beck, J. E. (1994). The new paradigm of management: Education revolution and counter-revolution. *Management Learning*, 25(2), 231-247.
- Boshyk, Y. (2002). *Action learning worldwide-experience of leadership and organizational development*. Great Britain: Palgrave, MacMillan.
- Brislin, R., and Yoshida, T. (1994). *Intercultural communication training: An introduction*. London: Sage.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Education Research*, 51(1), 5-32.
- Brophy, J. (1996). Enhancing students' socialization: Key elements. *ERIC Digest*,

主題文章

- ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL.
(internet) Retrieved 15 October, 2001 from
http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed395713.html
- Buttery, E. A., and Wong, Y. H. (1999). The development of a Guanxi framework.
Marketing Intelligence and Planning, 17(3), 147-154.
- Carr, W., and Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education knowledge and Action Research* (3rd ed.) Geelong: Deakin University Press.
- Chelune, G. J. (1979). *Self-disclosure: Origins, patterns, and implications of openness in interpersonal relationships*. London: Jossey-Bass.
- Chen, G. M., and Chung, J. (2000). The five Asian dragons: Management behaviors and organizational communication. In L. A. Samovar and R. E. Porter (Eds.), *Intercultural Communication: A Reader* (pp. 317-328). Belmont, Calif.; London: Wadsworth.
- Chen, M. (1995). *Asian management system – Chinese, Japanese, and Korea styles of Business*. International Thomas Business Press.
- Chow, C. W., Harrison, G. L. McKinnon, J. L., and Wu, A. (1999). Cultural influences on information sharing in Chinese and Anglo-American organizations: An exploratory study. *Accounting, Organizations and Society*, 24, 561-582.
- Chung, J. (1998). *Cultural impact of non-assertiveness Management Development Forum* 1(2). Retrieved 1 August, 2001 from
www.esc.edu/ESColine/Across-ESC/Forumjournal.nsf/we+view/DE558177D15A760A852567CA00653617?opendocument
- Coghlan, D. (2001). Insider action research projects: Implication for practicing managers. *Management Learning*, 32(1), 49-60.
- Cox, T. H. Jr., Lobel, S. A., and McLeod, P. L. (1991). Effects of ethnic group cultural differences on cooperative and competitive behavior on a group task. *Academy of Management Journal*, 34, 827-847.
- Cunningham, I. (1997). Action learning for chief, executive: an evaluation. In M. Pedler (Ed.), *Action learning in practice* (3rd ed.) (pp. 309-328). England, Aldershot: Gower.

- Dick, B. (2002). *You want to do an action research thesis?* Retrieved 25 May, 2007 from <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/art/arthesis.html>
- Dilworth, R. (1996). Action learning: Bridging academic and workplace domains. *Journal of Workplace Learning*, 8(6), 45-53.
- Dindia, K., and Allen, M. (1992). Sex difference in self-disclosure: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 112, 106-124.
- Eden, C., and Huxham, C. (1996). Action research for the study of organizations. In S. R. Clegg C. Hardy and W. R. Nord (Eds.), *Handbook of organization studies*, (pp. 526-542). London: Sage.
- Ellis, J. H. M., and Kiely, J. A. (2000). *The promise of action inquiry in tackling organizational problems in real time*, Action Research International, Paper 5. Retrieved 28 May, 2007 from <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/ari/p-jellis00.html>.
- Gabrenya, W. K., and Hwang, K. (1996). Chinese social interaction: Harmony and hierarchy on the good earth. In M. H. Bond (Ed.), *The handbook of Chinese psychology* (pp. 309-321). New York: Oxford University Press.
- Hampden-Turner, C., and Trompenaars, F. (1997). *Mastering the infinite game - how East Asian values are transforming business practices*. Oxford: Capstone Publishing.
- Harrison, G. L. (1995). Satisfaction, tension and interpersonal relations: A cross-cultural comparison of managers in Singapore and Australia. *Journal of Managerial Psychology*, 10(8), 13-19.
- Hofstede, G., and Bond, M. H. (1988). The Confucian connection: from cultural roots to economic growth. *Organizational Dynamics*, 16(4), 5-21.
- Howell, F. (1994). Action learning and action research in management education and development – a case study. *The Learning Organization*, 1(2), 15-22.
- Hu, H. C. (1994). The Chinese concept of face. *American Anthropologist*, 46, 45-65.
- Jacobs, L., Guopei, G., and Herbig, P. (1995). Confucian roots in China: A force for today's business. *Management Decision*, 33(10), 29-34.

主題文章

- Jourard, S. M. (Ed.). (1971). *The transparent self*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Kember, D. (2000). *Action learning and action research*. London: Kogan Page.
- Kemmis, S., and R. McTaggart (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Geelong: Deakin University.
- Lewin, K. (1998). Education in emerging Asia: Patterns and futures into the 21st century. *International Journal of Educational Development*, 18(2), 81-118.
- Lipe, D., and Jung, S. (1971). Manipulating incentives to enhance school learning. *Review of Educational Research*, 41, 249-280.
- Marquardt, M. J. (1999). *Action learning in action – Transforming problems and people for world class organizational learning*. Davids-Black Publishing, California.
- Marsick, V. J., & O’Neil, J. (1999). The many faces of action learning. *Management learning*, 30(2), 159-176
- Martinsons, M. G., and Martinsons, A. B. (1996). Conquering cultural constraints to cultivate Chinese management creativity and innovation. *Journal of Management Development*, 15(9), 18-35.
- Moorman, R. H., & Blakely, G. L. (1995). Individualism-collectivism as an individual difference predictor of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 127-142.
- McGill, I., and Beaty, L. (1992). *Action learning - A practitioner’s guide*. London: Kogan Page.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner* (2nd ed.). London: Kogan Page.
- McNiff, J. (1988). *Action research: Principles and practice*. London: Macmillan.
- Oh, T. K. (1991). Understanding managerial values and behavior among the Gang of Four: South Korea, Taiwan, Singapore, and Hong Kong. *The Journal of Management Development*, 10(2), 46-56.

- O'Keefe, H., and O'Keefe, W. M. (1997). Chinese and Western behavioral differences: understanding the gaps. *International Journal of Social Economic*, 24(1/2/3), 190-195.
- O'Neill, J. (1997). Set advising: More than just process consultancy? In M. Pedler (Ed.), *Action learning in practice* (3rd ed.) (pp. 243-256). Aldershot: Gower,
- O'Leary, K. and O'Leary, S. (Eds.). (1977). *Classroom management: The success use of behavior modification* (2nd ed.). New York: Pergamon.
- Pedler, M. (1997). *Action learning in practice* (3rd ed.). Aldershot: Gower.
- Pettigrew, A. M. (1990). Longitudinal field research on change theory and practice. *Organizational Science*, 1(3), 267-292.
- Pun, A. (1992). Action learning – encountering Chinese culture. In M. Jones and P. Mann (Eds.), *HRD – International perspective on development and learning* (pp. 166-181). Kumarian Press.
- Raelin, J. A. (1999). Preface (for the special issue on action strategies). *Management Learning*, 30(2), 15-125.
- Revans, R. W. (1982). *The origins and growth of action learning*. Bromley: Chartwell-Bratt.
- Schein, E. H. (1992). *Organisational culture and leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. N.Y.: Doubleday.
- Smith, P. B., and Bond, M. H. (1993). *Social psychology across cultures: Analysis and perspective*. Cambridge: Harvester Wheatsheaf.
- Smith, P. A. C., and Sharma, M. (2002). Rationalizing the promotion of non-rational behaviors in organizations. *The Learning Organization*, 9(5), 197-201.
- Smith, P. B. and Wang, Z. M. (1996). Chinese leadership and organizational structures. In M. H. Bond (Ed.), *The handbook of Chinese psychology* (pp. 322-37). Hong Kong: Oxford University Press.

主題文章

- Tardy, C. H., and Dindia, K. (1997). Self-disclosure. In D. W. Hargie (Ed.), *The handbook of communication skills* (2nd ed.) (pp. 213-235). London and New York: Routledge.
- Taylor, S., and Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods-the search for meanings*, New York; Chichester: John Wiley & Son
- Thorp, R. (1990). Alternative theory of management education. *Journal of European Industrial Training*, 14(2), 3-15.
- Wadsworth, Y. (1998). *What is participatory action research?* *Action Research International*, Paper 2. Available on-line:
<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/ari/p-ywadsworth98.html>
- Weber, L. R., and Carter, A. (1998). On constructing trust: temporality, self-disclosure, and perspective-taking. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 18(1), 7-26.
- Weinstein, K. (1995). *Action learning – A journey in discovery and development*. London: Harper Collins.
- Weinstein, K. (1999). *Action learning – A practical guide* (2nd ed.). Aldershot: Gower.
- Williams, G., and Bent, R. (1996). Developing expatriate managers for Southeast Asia. In D. Laudis and R. S. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training* (2nd ed.) (pp. 383-399). London: Sage.
- Winter, R. (1996). Some principles and procedures for the conduct of action research. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New direction in action research* (pp. 13-27). London: Falmer.
- Xing, F. (1995). The Chinese cultural system: Implication for cross-cultural management. *SAM Advanced Management Journal*, 60(1), 14-20.
- Zeichner, K. (2001). Educational action research. In P. Reason and H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 273-283). London: Sage.
- Zirpoli, T. J., and Melloy, K. L. (1993). *Behavior management: Applications for teachers and parents*. New York: MacMillan.

Zuber-Sherritt, O. (1995). Developing a learning organization through management education by Action Learning. *The Learning Organization*, 2(2), 36-46.

Zuber-Skerritt, O. (1992). *Professional development in high education: A theoretical framework for action research*. London: Kogan Page.

Zuber-Skerritt, O. (1996). *New directions in action research*. London: Falmer.

An Action Learning Course in Taiwan – the Experience of Cross-cultural Dynamic and Transformational Process

Pei-Yuan Ting *

This study aims to design, develop, and evaluate the netiquette curriculum for junior high school students in Taiwan. Based on "Systematic Instructional Designing Model" and problem-based learning (PBL) as an instructional strategy, this study developed three netiquette curriculum units and evaluated them formatively. Based on literature reviews, this study first explored the definitions, categories, concepts, concrete behaviors, general issues, and instructional strategies of the netiquette. This study also interviewed teachers and developed a "Netiquette cognition and behavior questionnaire" for junior high school students. After the field test of the curriculum units, the results indicated that students reached a 93% pass-rate in their cognitive test, and students' post-test scores were significantly higher than their pre-test scores. In respect of the effectiveness of the curriculum, it was shown that students' paid attention to instruction, felt interest in the topics, and agreed with the usability and importance of the netiquette. Regarding PBL, about 80% students enjoyed the PBL process and reached PBL goals. Finally, discussions and future research directions were also provided.

Keywords: Chinese culture, Action Learning, Self-disclosure, face

* Assistant Professor , Chung-Yuan Christian University, Department of Business Administration