

教師教學與課程發展的聯結： 從自我反省、協同反省、到協同行動研究

潘 世 尊

本文提出教師要瞭解支配自己教學實踐的理論、進而重組自己的教學理論、形成新的教學實踐策略，達到理論與實踐相結合，並促進學生成長的教學目的，必須靠自我反省、協同反省、及協同行動研究等三個途徑來達成。據此，建立教師自我反省教學實踐的模式、發展教師協同反省教學實踐的模式、及提出教師協同進行行動研究的策略即為本文三個主要目的。

在方法上，主要是以如下兩個主軸進行：1、以Chris Argyris、Donald A. Schön、及批判理論的相關論述為基礎，做為建立上述途徑的理論和方法論依據。其中，在協同反省模式發展的部份，亦涉及後現代主義部份論述的探討。2、就自我反省和協同反省、協同反省和協同行動研究間的關係做聯結，以彰顯這三個途徑的內涵、特點、及限制。就前一個關係而言，教師自我的反省可能受到政治、社會、歷史脈絡的限制，協同反省是突破此限制的可行途徑；就後者而言，協同反省所得較合理及符合社會正義的共識，如果沒有具體落實，仍無法協助學生成長，而協同行動研究可解決此一問題。

當教師能透過上述的途徑，不斷的重組自己的教學信念、價值觀、及教學內容時，代表著：1、教學和課程發展循環發生著；2、教學和課程能夠相結合。從此點來看，教師的教學與課程發展即取得聯結。

關鍵字：反省、行動研究、課程與教學

壹、前言：盲的教學實踐及破除途徑

現實生活中，人們所說認為自己是如何做，和實際所做之間，常常出現矛盾的現象。如有些教師宣稱自己很開放、很尊重學生，但實際上卻以行為主義的方式嚴格控制學生的行為和學習；又如某些教師亦認為自己的教學觀念很人本，但看起來卻是溺愛和放縱學生，並非真正給予學生真誠的關懷和尊重。

除了所說和所做不符之外，人們的行為還有一個現象，即「自發而不自覺的」以「習慣成自然」的行為模式，處理日常生活中的事務。如很多教師上數學課時，「自然的」請學生把課本翻到要上的頁數，然後「慣常的」講解解題的方式給學生聽；待講解完後，又「如往例般的」問學生懂不懂，當學生沒有回應後，就「自然的」要求學生練習類似的問題。而若有很多學生無法成功解題的話，則又「自動的」重複上述的教學歷程。

上述兩種現象，可以在很多老師的身上看到。教師的教學之所以如此，可能是因為他根本沒有真正瞭解自己表現出來的教學實踐內涵、不知道真正支配自己教學行動的「理論」（包含想法、信念、價值觀、規範、假定等）、不明白自己的教學理論和實踐不一致、及不曾真正思考過學生回應的真正意義。當教師的教學是這樣時，可以說是一種「盲的」教學實踐。而在此種教學實踐之下，根本無法期待教師能夠就學生特性的需要，適度的調整教學方法和課程，以協助學生在身體和心理、認知和情意上得到較佳的成長。

面對此種問題，近來許多學者紛紛提出「反省」的概念，認為是協助教師突破上述困境的工具。然而對於何為反省、如何反省、對什麼做反省、反省時要注意哪些事項等基本問題，如果沒有進一步釐清及提出策略的話，恐怕無助於教師實際反省的進行。更有甚者，對於有反省自己教學實踐熱誠的教師，如果所用的途徑無法真正揭露支配自己教學的想法或價值觀的話，到頭來反省後的教學實踐仍是盲的實踐，並且無法帶來有教育價值的教學改變。

因此，透過和反省有關的理論和方法論的探討，從較微觀的角度，提出教師自我反省其教學實踐時可參考的反省模式，是本文的第一個目的。其次，教師內在的自我反省雖是帶來突破上述困境的契機，但不幸的是，教師自身的反省卻難逃所身處政治、社會、歷史脈絡之下「意識型態」

(ideology) 的制約，使得此種反省仍無法使自己的教育理論和實踐達到「合理性」(rationality) 及符合「社會正義」(social justice) 的地步。要解決此一問題，「批判理論」(critical theory) 取向學者所提，人際間協同的反省批判，是可行的途徑。因此，提出教師進行協同反省教學實踐時可行的模式，以協助教師的反省衝破意識型態牢籠的束縛，是本文的第二個目的。最後，教師在對教學實踐進行協同反省之後，雖然可能形成較合理及較符合社會正義的教學想法，但它卻不能保證就能落實到教學實踐，真正促使學生成長。當反省是這樣時，對教育實質的改善並無助益。因此，提出協助教師將協同反省所形成的理論實際落實到教學實踐，以提升教學活動價值的策略，是本文的第三個目的。

當教師能透過上述的途徑反省及改善教學實踐時，代表著他亦不斷的發展及建構自己教室中，能夠真正協助學生成長的教學想法、信念、價值觀、及具體的內容。也就是說，在上述的途徑之下，教師的教學實踐和教室中的課程發展自動就會取得聯結。

貳、教師自我反省教學實踐的模式

對於如何協助專業人員理解支配自己專業實踐的理論、進而改變理論及改善專業實踐的問題，Donald A. Schön (1983) 所提「反省實踐」(reflective practice) 的觀點，貢獻甚大。由於Schön的相關論述，是在他和Chris Argyris所提「行動理論」(theory of action) (Argyris & Schön, 1974) 的基礎之下展開，因此以下先在行動理論的架構之下，說明專業實踐和理論的可能關係，然後再分析他對如何透過反省以重組理論和改善專業實踐的主張，做為論述教師自我反省教學實踐的基礎。其次，由於教學有其獨特性，因此在上述的基礎之下，結合教學實踐的特性，提出教師自我反省教學實踐的可行模式。

一、專業實踐與理論

Argyris和Schön(1974) 從哲學分析的角度及對多種專業人員的研究中，提出行動理論。對於行動者而言，行動理論具有控制及規範行動的功能。

行動理論使行動發生的過程，是一種「非意識的」(unconscious)、

「非邏輯的」(non-logical) 歷程 (Schön, 1983, 52) ; 即我們似乎知道何以如此而做, 但我們在做的過程中卻沒有去思考到它。行動之所以如此, 主要是因為生活經驗中某些實踐包含一再「重複」的成份, 使得行動者「習慣成自然」, 然後就自發的以慣有的方式處理日常的專業事務。如一個初任教師, 一開始必須不斷的探索及思考, 以求解決教學所面對的問題, 並在過程中逐漸獲得能夠解決問題的教學知識。不過當他一再面對相同的教學情境、教學相同的科目、及處理相同的學生行為時, 慢慢的就會對所要做的事發展出一套穩定的「腳本」(repertoire), 並自發且不自覺的「將新的教學情境視為與先前經驗過的情境類似」(seeing-as), 並「如先前的教法而教」(doing-as) (Argyris, 1996; Schon, 1983, 139-140)。當達此程度時, 教學者的視野會變得比較偏狹, 教學知識逐漸變成隱含的知識, 支配自動化的教學過程。

Argyris和Schön (1974) 指出, 行動理論有兩種: 一種稱為「信奉理論」(espoused theory), 如當某人被問及在某種環境或某種情況之下他該如何做時, 他的回答即是「信奉理論」。此種信奉理論僅是他自己所信服, 並且用來和別人溝通的理論。實際上, 使行動發生的是「使用理論」(theory-in-use)。使用理論就如Polanyi (Schon, 1983) 所說, 具有「暗含的」(implicit)、「隱含的」(tacit) 性質。意指我們似乎知道使我們行動發生的理論, 但卻又無法明確的將它陳述出來; 就如我們好像瞭解支配我們語言行為的文法規則, 但我們卻無法將此規則完整且明確的描述出來一樣。使用理論可能會、亦可能不會和信奉理論相容, 事實上個人也不見得能察覺到彼此之間並不相容(Argyris & Schön, 1974, 6-7)。據Argyris和Schön的研究, 大部份人所說自己在做什麼的信奉理論, 和真正支配其行為的使用理論是矛盾的(夏林清、鄭村棋譯, 1989, 83)。

使用理論在運作的過程中, 必須滿足「主導變數」(governing variables) 的需求。主導變數是行動者試圖去滿足的價值觀(夏林清、鄭村棋譯, 1989, 87)。行動者在意的價值觀有些人際間所共有, 如低焦慮、高自尊、不要提及不欲人知的事等; 有些是個人特別感到需要, 如高學歷。當人們行動時, 主導變數的值會因行動而產生變化; 如某一行動可能讓自身感到高焦慮、沒有自尊、及健康受損。為了使這些變數的值維持在我們可接受的範圍內, 「使用理論」會對行動設限, 以維持整個變數場的恆常性 (Argyris & Schön, 1974, 15)。因此, 依使用理論所列舉的策略來行動, 以達成意欲的目標是個人可能出現的行動; 但若此行動與主導變數有

衝突時，人們比較會傾向於維持主導變數的恆常性，進而調整自己的行動，並且可能一再的調整各種策略，直到滿足主導變數的需求（Argyris & Schön, 1974, 16-17）。

綜合上述，專業實踐者的理論與實踐之間的關係是分離的、支配的關係。在這種關係之下，專業實踐具有如下的特質：1、受到隱含的知識所支配；2、以滿足自己亦不是很清楚的主導變數為優先考量；3、會不斷嘗試各種實踐策略以滿足主導變數的要求；4、是一種自發且非知覺的實踐。5、蘊藏著隱含的知識，但實踐者在習慣成自然的實踐過程中並沒有認識到它。

二、教師自我反省專業實踐模式

在上述實踐和理論的關係之下，專業實踐就如前面所說，是一種盲的實踐。如若實踐都是如此，專業生涯恐怕早晚難以維持下去。於此，Schön（1983）提出「行動中的反省」（reflection-in-action）、「對行動的反省」（reflection-on-action）及「對行動中的反省進行反省」（reflection on reflection-in-action）等不同型態的反省概念，說明專業從業人員如何透過反省不斷的改善其專業實踐。

行動中的反省是指當理論所引發直覺、自發的實踐，帶來「意外」（surprise）、「困惑」（puzzle）及是不喜歡的結果時，個體可能進行的反省。此種反省並非都是相當快速的，它視活動的特質及情境的步調而定。如老師和學生在課堂對話過程中的反省，可能在數秒之內發生；但如若老師試圖運用建構主義的理論進行數學科教學，行動中的反省可能在運用理論的過程中（一學期、一學年、甚至更久），持續發生著。

當進行「行動中的反省」時，一個專業工作者可能在行動的「當場」（on-the-spot），將支配其實踐的理論「揭露出來」（surfacing），並針對自我的理論、實踐、及情境的回應之間的關係加以檢討和批評。當這樣做時，他會對情境更加瞭解，然後據以重組自己的想法並產生新的行動策略。因此，行動中的反省是理解情境與自己的理論、及改善專業實踐的核心「藝術」（art）（Schön, 1983, 61）。

實踐者除了可能進行行動中的反省之外，亦可能進行對行動的反省；即反省先前的行動、情境的回應、及當時自己的理論。當透過對行動的反省，而對當時的想法、行動、情境、及彼此間的關係有更深的瞭解時，將有助於在未來類似情境中專業實踐改善。

無論是行動中的反省，或是對行動的反省，均是個體獲得知識和改善專業實踐的途徑，不過它可能面臨如下的限制：

首先，當在反省時，可能受到一種更隱含、更高層的理论所支配。對於這個問題，Schön（1983, 243）提出對行動中的反省進行反省的概念，認為透過對自己先前反省的再反省，行動者可以明白當時自己是如何理解情境的回應與自己的實踐和理論、可以瞭解自己是如何重組自己的想法、設定新的目的與實踐策略。也就是說，透過對先前反省的再反省，可以明白支配先前反省的理論。專業人員除了可能對行動中的反省進行反省之外，亦可能就對行動的反省再進行反省。其次，Newman（1999）提出行動中的反省，會被實踐當時的脈絡所限制的問題。於此，上文所提對反省的再反省，可以協助反省者跳脫當時的實踐脈絡，獲得更清楚的瞭解。

最後，由於個體的實踐策略以滿足主導變數的要求為優先，因此在反省時，人們可能只是反省及更動實踐策略，以圖達成所欲的價值觀，而沒有如上所述，揭露及重組隱藏於心、但自己仍沒有清楚掌握的想法。如一名教師可能認為自己是為了學生好，才會打考試分數低的學生，但實際上，他真正在意的可能是「學生的成績若很差，在校長、同事、和家長面前我會很沒面子，並且代表我的能力不行」的想法。為了滿足此一似清楚但卻又不曾真正反省批評過的想法，他可能會不斷打學生，由打下十變成打二十下，若再無用，變成運用要求學生下課時留在教室背書、考前加強複習等策略，直到達到提升學生考試分數，以滿足其真正在意的價值觀為止。因此若僅一再的反省自己的行動策略，以求滿足主導變數的需求，行動者將無法真正瞭解情境、自己的實踐和理論。如此，實踐仍是盲的實踐，並且無助於學生的成長。

實際上，行動者的自我反省要突破主導變數的支配並不容易，因為這會觸動個體的防衛機制，讓個體產生困窘、受到威脅、及不確定等感覺（夏林清、鄭村棋譯，78）。對此，Argyris和其研究夥伴指出（Viviane, 1993），行動者唯有保持「開放性」（openness）、「可犯錯性」（fallibility）、及對「多樣性」（diversity）的尊重，才可能透過自我反省理解及重組自己內心真正在意的價值觀。

上面對反省實踐的討論，可做為教師反省其教學實踐的基礎。不過，若要運用到教學反省，尚須注意到：(1)以「促進學生成長」為最優先的主導變數。如此，反省所導致的教學改善才可能協助學生在認知和情意、身體和心理獲得較佳的成長。(2)真實且充份的掌握學生的回應。專業人

員的反省主要起於實踐得到不喜歡的回應，但如若教師亦僅於此時進行反省，將無法達到協助學生成長的目標。究其原因，教師喜歡的回應，未必就對學生好；令教師不喜歡的回應，亦未必就對學生的成長沒有幫助。因此自我反省必須真實的掌握學生的回應，並在發現學生的回應對其成長沒有幫助時，進一步的探究原因及尋求改善教學理論與實踐之道。

綜合以上對專踐實踐反省及教學反省時應注意事項的討論，提出「教師自我反省教學實踐模式」（如下表一），做為個別教師自我反省其教學實踐時的參考。

表一教學中的反省有關於反省進行時間點的部份，包含教學的當時和教學過程兩部份。從Schön的觀點來看，凡實踐進行的當下和過程中的反省，應該都屬於行動中的反省。至於對行動的反省，是指在整個實踐結束之後所進行的反省；如應用建構主義進行數學科教學告一段落之後，對先前的教學實踐所進行的反省即屬之。

另外，對反省的反省並不是沒有限制，但單憑自我的理性並沒有辦法克服，必須靠協同反省才行。有關於它的限制及克服方法的討論，是下文要探討的重點。

參、教師協同反省教學實踐模式

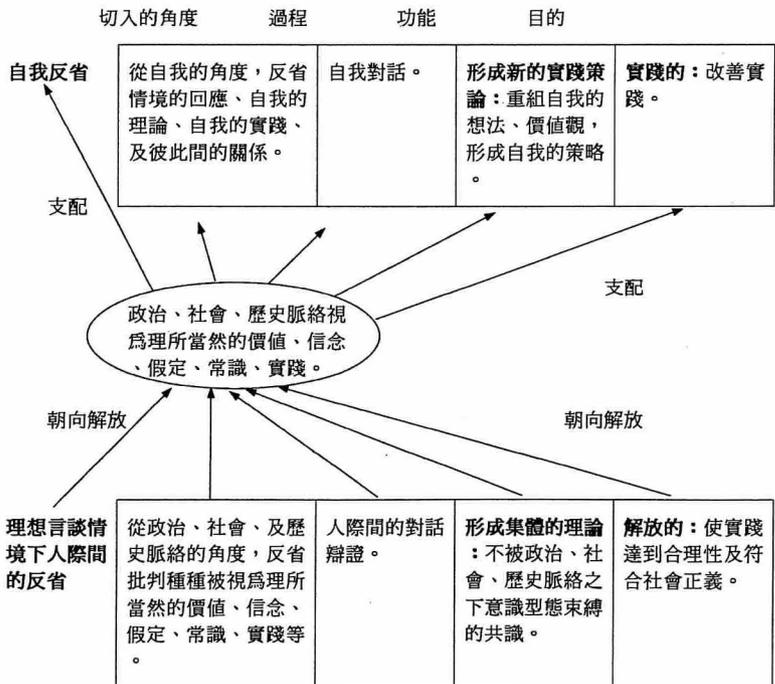
批判理論認為人們的思考和行動，在不平等的權力關係中，都被政治、社會、歷史、文化脈絡之下某種不合理的意識型態系統的扭曲，因此人們理性的自我反省，亦受到意識型態牢籠的束縛，不足以衝破政治、社會、歷史脈絡的制約（余英時，民83）。因此教師即使如上所說，以促進學生的成長為反省的最高準則，但在認定何者才是有教育價值的理論和實踐、在詮釋和理解學生的回應、及將彼此的關係做聯結時，都會受到自我無法突破的意識型態所支配，即使是對反省的再反省，亦無法倖免。

表一 教師自我反省專業實踐模式

反省型態	反省時間	反省的基礎→反省的進行→反省的內容→反省的方法→反省的結果				限制與克服	
教學中的反省	1.教學當時 2.教學過程	與學生充份互動，真實理解學生的反應。	學生的回應對其成長沒有幫助時。	針對學生的回應、自己的理論與教學實踐、及彼此間的關係進行反省。	將支配教學實踐的想法揭露出來，並和學生的回應取得聯結，然後對自己的想法進行批評和重組。	1.更加瞭解學生、自己的理論、自己的教學實踐、及彼此間的關係。 2.重組理論和產生新的教學實踐策略。	限制：受到教學當時的情境脈絡、更深層的隱含理論與主導變數、及自我防衛性的限制。 克服方法：對自己的教學、想法和價值觀的改變保持開放、對反省進行反省。
對教學的反省	教學告一段落後		發現學生的回應對其成長沒有幫助時。	針對當時學生的回應、當時自己的理論與教學實踐、及彼此間的關係進行反省。	將支配先前的教學實踐的想法揭露出來，並和當時學生的回應取得聯結，然後對自己當時的想法進行批評和重組。	1.更加瞭解學生先前的回應、自己的理論、自己的教學實踐、及彼此間的關係。 2.重組理論和形成新的教學實踐策略。	限制：受到更深層隱含理論與主導變數、及自我防衛性的限制。 克服方法：對自己的教學、想法和價值觀的改變保持開放、對反省進行反省。
對反省的反省	反省後		發現學生的回應對其成長沒有幫助時。	1.針對先前反省中，支配自己如何理解學生的回應、如何理解自己的理論和教學實踐、及如理解彼此間關係的理論進行反省。 2.針對先前反省中，如何支配自己重組想法、設定新的和教學實踐的理論進行反省。	揭露支配先前反省的理論，並加以批評和重組。	1.深入理解學生的回應。 2.深入瞭解自己的理論。 3.重組自己的理論。 4.形成新的教學實踐策略。	

促使學生成長

面對此一困境，Jurgen Habermas 認為唯有在「絕對不受非理性因素干擾」的情境之下，理性的批判反省才能衝破意識型態的天羅地網，從而使得意識、行動、或知識得到徹底的解放（余英時，民83）。所謂「絕對不受非理性因素干擾」的情形，就是「理想的言談情境」（ideal speech situation）；此情境是一種自由、民主、平等而無宰制的溝通「規則」（rules）和「條件」（conditions），無論參與溝通者的身份背景為何，都能在其間針對種種被政治、社會、歷史脈絡視為理所當然之事物，進行最少扭曲的對話辯證（Reynolds, 1998; Zanetti, 1997）。當溝通是這樣時，人們就能從政治、社會、歷史脈絡之下不合理意識型態的束縛中得到解放，並得到合理性及符合社會正義的共識（溫明麗譯，民86；Viviane, 1993）。以下將此種理想言談情境下人際間的反省，和上文自我反省的主要差異整理如下圖一，以進一步的彰顯其特性。



圖一 自我反省與理想言談情境下人際間反省的主要差異

理想言談情境的觀點指出，和他人一起進行反省、對話辯證、及自由、平等、民主、無宰制的溝通環境，是瞭解真正支配思考和行動的意識型態的三個條件。前兩個條件容易達成，後者則難以實現。事實上，Harbermas本人也承認這是一個虛懸的理想境界，在現實中並不存在，因為理想的言談情境只有社會中的權力關係徹底改變之後才會出現（余英時，民83；Zanetti, 1993）。因此實踐者和外來反省者之間（尤其是具有學術背景的研究者），實際上必會存在著不平衡的權力關係，此種關係可能導致如下的結果（Sanger, 1996; Viviane, 1993）：(1) 實踐者只是接受專家提供的知識、觀點、和解決方案，使得他沒有真正進行反省。(2) 較弱勢的參與者，其聲音幾乎不被重視。(3) 較有權力地位的外來者支配反省的進行，企圖啓蒙他人，使他人的意識行動獲得解放，但他實際上卻受到某種不合理意識型態的制約。

面對此種反省過程中，由於權力關係的不平衡可能產生的危險，並沒有一種機制可以保證它不會發生（Zanetti, 1993）。只有參與者本身皆以追求完全自由、平等、開放、及無宰制的對話論辯為目標，才有可能避免。而當參與者都能做到自由、平等、開放時，彼此間的關係將會成為「協同的關係」（個人將協同解釋為：互相協助，願意共同以某種態度、意願、或方式做某事）。此種關係，亦如成虹飛（民85）所提，是一種強調平等與開放的「分享的關係」。而只有在協同、分享的關係之下，參與反省者才能交互啓蒙，共同得到解放，獲致合理及正義的結果。

除了人際間權力關係的不平衡，會對協同反省造成限制之外，人際心理間的防衛性問題，亦會使協同反省不容易觸及實際支配實踐的意識型態（Viviane, 1993）。關於此點限制，是由Argyris和Schon的觀點所引出。雖然他們論述的重點和批判理論不同，但卻都在說明人們的行動如何被理論支配？前者從較微觀的角度出發，提出使行動發生的是個體內在的理論；後者則從較鉅觀的層面來看，主張支配人們行動的是政治社會脈絡下的意識型態（Viviane, 1993）。事實上，外在的意識型態之所以能夠控制個體의思想和行動，代表著它已在人們不知不覺中，進入個體的內在，成為控制個體的行動理論。因此Argyris和Schon所提，人們透過協同反省以澄清隱合的使用理論，可能面臨人際心理間防衛性限制的問題，亦同樣會在批判理論學者所說，透過共同的理性論辯以揭露意識型態的過程中出現。

所謂人際心理間防衛性的問題(Argyris & Schön, 1974; Putnam, 1999)，

它的產生是因為人們的行動理論都共同以「達成目標」、「要贏」、「避免產生及表達負面的感覺」（因表達負面感情是笨拙的、無能的、沒有外交手腕的）、及「要理性」（要客觀、理智、壓抑自己的感情、避免情緒化）為主導變數，在這些主導變數的支配之下，個體會單方面的設計及控制環境（如秘密計畫行動，私底下勸說他人同意其看法）、單方面的保護自己（如提出某些抽象的論述以支持自我的目的、不表達存於心中的負向感覺）、及單方面的保護他人（如認為他人的顏面須要被保護、對他人的保護行動必須保持秘密），在此種情況之下，人際間的溝通將成為沒有表達真實感情、隱藏重要資訊、充滿著迂迴的說詞和欺騙、沒有探索其它的可能、沒有公開討論敏感的問題、缺乏其它可行的選擇、順從或不信任他人的意見、及沒有觸及內心想法的溝通。

當溝通是這樣時，意識型態連被觸及的機會都沒有，遑論要突破它。不過，要突破此種存於人際間的溝通「道德」也的確很難，因為他會讓人產生情緒上的反應，包含感到挫折、困窘、混亂、或失去信心（Putnam, 1999）。因此突破它的關鍵，仍在參與溝通者的主動意願。當參與反省者願意主動突破人際心理間的防衛性限制，做到對自己的想法和感情公開呈現、真實的理解他人的想法和感覺、誠懇面對他人的質疑和挑戰、提供所有有效的訊息、承認自己可能犯錯、願意思考及接受所有可能的選擇、真誠的做選擇、及對個人價值觀的改變保持開放時，協同反省才可能真正澄清支配實踐的理論，並改善實踐（夏林清，民85；Argyris & Schön, 1974; Putnam, 1999）。

除了上述的限制以外，William（1996）、Reason（1999）Seibert（1999）等人分別從理論或是實際觀察研究的結果，提出反省可能面臨的問題，但主要都沒有脫離「人際間權力關係的不平衡」、及「人際心理間的防衛性」對反省可能造成的限制的範疇。

討論至此，已就協同反省應有的態度和關係做出主張，至於反省方法（對話辯證）的內涵為何，尚須做進一步的討論。所謂的對話辯證，是指將矛盾和不合理的地方揭露出來，然後試圖克服這些矛盾和不合理，以求獲得較合理結果的種種努力（陳惠邦，民87）。在實際的施行上，依據Argyris和Schohn的行動理論及批判理論，必須做到：

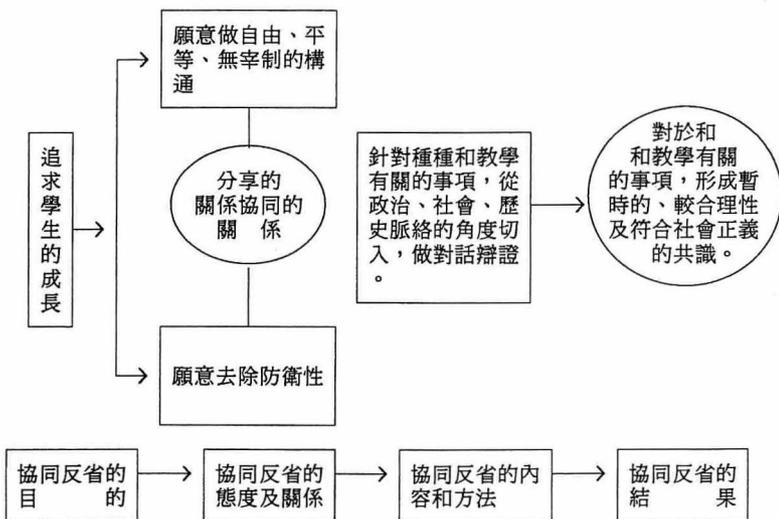
(1)在各自論述時，能做到「真實的陳述」（true statements），使陳述成為「可理解」（comprehensible）、「真實」（true）、「真誠」（sincere）及「適當」（appropriate）（Kemmis, 1985）；(2)在交互啓

蒙時，首先能將支配反省參與者種種行動（包含實際進行教學實踐、表達某種想法或態度、進行某種推理或詮釋等行動）的理論、價值、或信念先揭露出來；其次，能針對被揭露出來的理論、價值、或信念，反省批判它們受到政治、社會、文化、歷史脈絡之下何種不合理意識型態的制約，將之再揭露出來；最後，能超越所揭露意識型態的束縛，形成合理及正義的共識。在上述的過程中，質問是很重要的技巧。

在上述的態度、關係、和方法之下，反省是否能衝破意識型態的束縛，得到真正合理性及符合正義的真理？事實上，生活在同一脈絡的反省者，由於受到相同脈絡的制約，可能使得對話辯證過程中，對種種和教學有關事項所做的質疑批判，仍無法超越脈絡本身，進而觸及不合理及不符合社會正義之處。因此反省所得，應僅是暫時的、較合理性和及符合社會正義的共識。

上述的想法，可以說符應後現代主義所主張，理性並無法得到普遍不變真理的觀點。反省所得的，應如Lyotard所提，僅是適用於特定時空脈絡的敘述。在未來或不同的時空環境，它仍可能被修改或揚棄。

總結上述，以下提出「教師協同反省教學實踐模式」（如下圖二），做為教師協同反省教學實踐的參考。



圖二 教師協同反省教學實踐模式

對於此一協同反省模式，以下還想透過如下三個問題的討論，進一步澄清其內涵：

第一個問題是，自我反省在協同反省的過程中，扮演何種角色？個人認為，它在協同反省中，扮演如下兩種角色：

1. 自我反省的結果，包含所形成的教學理論、教學內容、教學實踐策略、或是對學生的瞭解等，在反省者開放的將它公開呈現之後，都成為協同反省內容的一部份，成為參與反省者對話辯證的對象。

2. 自我反省的能力，是衝破政治、社會、歷史脈絡的束縛，達成人際間較合理及符合社會正義共識的內在力量。如上所述，自我反省的結果，會形成協同反省者對話辯證的對象；而協同反省者對其矛盾與不合理之處的質問批判，又會促使個體進行自我反省。此種過程，會不斷的循環發生，使得自我形成的理論能夠逐漸剝開政治、社會、經濟脈絡所加的鎖鏈。而此種循環過程，每一個協同反省者亦會反覆經歷到，使得每個反省者都能逐漸突破意識型態的枷鎖，自然的就逐漸形成較合理及符合社會正義的共識。據此，對話辯證是協同反省者得以達到較合理及符合社會正義共識的外在因素，個體自我反省的能力則是內在的促成力量。

於此，值得再深入討論的是，後現代主義學者認為並沒有理性本質存在的問題。如Foucault（白曉紅譯，民83）認為主體性是被一系列、包含不同政治、社會、經濟層面的「論述」（discourse）或「話語實踐」（discursive practices）所建構。據此，理性的自我反省亦是被論述所建構，然後決定人們對事件的思考、對世界的認知、及對感情的體認。此一觀點，可以說是從鉅觀的層面，來解釋人們的理性如何受到外在環境的影響。但若從較微觀的個人內在來看，人們的確存在著詮釋、理解、批判、組織等本質上的能力。透過這些能力的運用，使得改變與創造成為可能。並且若非有這些能力，後現代學者怎能對理性、真理等問題展開批判，並提出新的觀點。綜合來說，人們的確存在著某些本質上的理性能力，從而使得自我反省能夠達成改變與創造，不過其運作會受到外在環境的影響。

第二個問題是，協同反省所得的結果，包含的範圍為何？Kemmis（1985）將反省分成三種型式，分別是：「技術的反省」（technical reflection），指在外來者的指導之下，進行反省及選擇策略，以達到已知的目的；「實踐的反省」（practical reflection），指在外來者的協助之下，做反省及判斷；至於「批判的反省」（critical reflection），則已沒有外來者之分，彼此分享責任，就種種被視為理所當然的教育事項進行反省。在此分類之下，

上述的模式應屬於批判的反省，但這並不意指反省所得的共識不包含教學策略的選擇和教育目的的判斷。因批判反省所得種種合理及符合正義的教學共識，自會包含教學策略和教育目的；但技術和實踐反省的結果，卻無法擺脫政治、社會、歷史脈絡的束縛。

至於第三個問題，所要討論的是：既然反省反得並非真理，而我們也不知道真理為何，那是否仍有透過批判反省以求解放的需求？從後現代主義的角度來看，由於認為沒有絕對的真理存在，因此這種需求並不存在。如若這樣的話，是否意謂著教師的教學都可以接受，因沒有絕對的對與錯。誠如問題所指，反省反得並非真理，而我們也不知真理究境為何，但可以肯定的是，只要社會存在著不平等的權力關係，就會有壓迫、宰制的情況存在（Kemmis, 1996）。因此，對教學實踐的批判反省雖不能產生教學真理，但卻可以使教學實踐往更合理及更正義的方向前進。是以對教學實踐的批判反省，在後現代社會中仍是必須的。

肆、從協同反省到協同行動研究

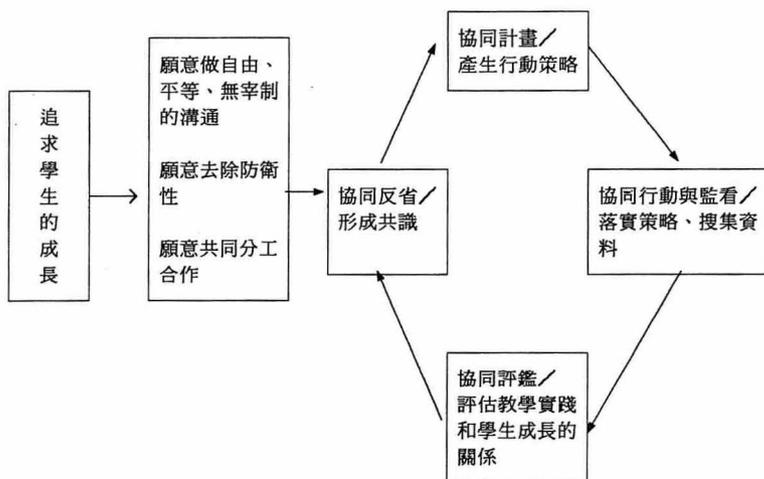
透過協同反省得到和教學有關的共識，是否就代表學生的學習已獲得較好的成長？很顯然的，在共識和具體改善實踐之間，還必須靠諸如具體實踐共識、評估學生的成長、再反省等活動來達成。也就是說，協同反省所形成的只是「可能」影響教學實踐的共識，並且它僅是促使教學實踐獲得改善的一環，並非全部。

要解決此種共識不必然帶來行動、反省實踐不必然導致實踐的問題，參與反省者協同進行行動研究，是可行的途徑。因行動研究的歷程包含計畫能導致改變的行動策略、實際行動、監看（或觀察）行動的歷程與結果、及反省行動的歷程與結果等不斷循環進行的活動（Carr & Kemmis, 1986; Kemmis & Wilkinson, 1998），可以彌補上述反省結果和實際促成學生成長之間仍有距離的問題。以下即針對「協同行動研究」（collaborative action research）過程中的主要活動簡要說明（反省部份和上文同，不再贅述）：

計畫行動策略是指在反省形成共識後，必須形成一套慎思熟慮、有計畫、系統、一貫、且嚴謹的行動策略（Macmahon, 1999）。在行動策略發展出來之後，一方面必須進行實際的教學實踐、另一方面則必須進行監看，搜集和教學實踐有關的種種資料。在搜集資料時，主要是利用「詮釋

性研究」(interpretive research)(如俗民誌研究、個案研究、歷史研究)的「技巧」(technique)(Kemmis, 1985)。之所以如此,是因為必須真正瞭解行動及結果在整個教育情境脈絡及歷史脈絡中的意義。實際搜集時,可運用如下的技巧(夏林清等譯, 1997; 陳惠邦, 1998; Winter, 1989): (1)將和實踐有關的種種事項以日記的方式詳細的記錄; (2)搜集和實踐有關的文件; (3)運用觀察並做觀察筆記; (4)使用問卷; (5)運用訪談; (6)使用錄音機和錄影機做記錄; (7)運用「如影隨形法」(shadow study):即運用各種人物或是可能的訊息管道, 密集持續的追蹤個案, 以搜集其詳細行為資料的技術; (8)使用三角測量法(triangulation):指運用不同的方法搜集和同一事件有關的資料、或是對某個事件, 從不同的當事人中搜集資料。

在資料搜集之後, 必須評估教學實踐與學生成長的關係, 然後再進行反省。另外, 參與者間的關係及應有的態度, 除了須如前文反省部份的探討之外, 尚須納入分工合作的關係。以下將協同行動研究的歷程和活動整理成下圖三:



圖三 協同行動研究歷程圖

伍、教學實踐與課程發展的聯結

以上循序漸進，分別從教師自我反省、協同反省、到協同行動研究，提出教師如何才能澄清及形成教學理論、調整教學實踐、達到改善實踐，協助學生成長的教學目的。文中並針對反省的理論和方法論基礎，做進一步的探討。

當教師透過如上的途徑，不斷的調整和教學有關的想法(如教學信念、教學價值、教學內容、教學方式等)，並具體落實到教學實踐時，代表著：(1)教師不斷的發展其課程：以反省為中介，教學和課程發展不斷循環進行；(2)課程和教學能夠結合：在所發展出來的課程引導之下，進行教學實踐，使得課程和教學得以結合，而教學實踐也不再是盲的實踐。在上述兩點意含之下，教師在教室中的教學與課程發展即取得聯結。

參考文獻

- 白曉紅譯(民83)。女性主義實踐與後結構主義理論。台北：桂冠。
- 成虹飛(民85)。以行動研究做為師資培育模式的策略與反省：一群師院生的例子。國科會專題研究計畫成果報告：NSC85-2745-H-134-001 F6。
- 余英時(民83)。哈伯瑪斯的「批判理論」與意識型態。中山社會科學學報，8(1)，1-16。
- 夏林清(民85)。實踐取向的研究方法。輯於胡幼慧主編：質性研究：理論、方法、及本土女性研究實例。台北：巨流。
- 夏林清等譯(民86)。行動研究方法導論－教師動手做研究(Altrichter, Posch & Somekh原著)。台北：遠流。
- 夏林清、鄭村棋譯(民78)。行動科學－實踐中的探究。台北：張老師。
- 陳惠邦(民87)。教育行動研究。台北：師大書苑。
- 溫明麗譯(民86)。新教育學(Wilfred Carr著)。台北：師大書苑。
- Argyris, C. (1996). Actionable knowledge: Design causality in the service of consequential theory. *The Journal of Behavioral Science*, 32(4), 390-406.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

- Carr, W. & Kemmis, S. (1986) . *Becoming Critical: Education, knowledge, and Action Research*. London: Falmer.
- Kemmis, S. (1985) . Action Research. In J. P. Keeves (Ed.) , *Educational research, methodology and measurement: An international handbook* (pp. 42-49) . Oxford, England: Pergamon Press.
- Kemmis, S. (1996) . Emancipatory Aspirations in a Postmodern Era. In Ortrun Zuber-Skerritt (Ed.) , *New Directions in Action research* (pp. 199-242) . London: Falmer Press.
- Kemmis, K. (1998) . Participatory action research and the study of practice. In Bill Atweh, Stephen Kemmis and Patricia Weeks (Ed.) , *Action Research in Practice: Partnerships for Social Justice in Education* (pp.21-36) . London: Routledge.
- Macmahon, T. (1999) . Is reflective practice synonymous with action research? *Educational Action Research*, 7 (1) , 163-170.
- Newman, S. (1999) . Constructing and Critiquing Reflective Practice. *Educational Action Research*, 7 (1) , 145-162.
- Putnam, R.W. (1999) . Transforming social practice: An action science perspective. *Management Learning*, 30 (2) , 177-187.
- Reason, P. (1999) . Integrating action and reflection through co-operative inquiry. *Management Learning*, 30 (2) , 207-226.
- Reynolds, M. (1998) . Reflection and critical reflection in management learning. *Management Learning*, 29 (2) , 183-200.
- SchOn, D.A. (1983) . *The Reflective Practioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Seibert, K.W. (1999) . Reflection-in-action: Tools for cultivating on-the-job learning conditions. *Organizational Dynamics*, 27 (3) , 54-65.
- Viviane MJ.R. (1993) . Current controversies in action research. *Public Administration Quarterly*, 17 (3) , 263-282.
- William, A.H. (1996) . Freedom of speech: Construct for creating a culture which empowers organization members. *The Journal of Business Communication*, 33 (1) , 85-94.
- Winter, R. (1989) . *Learning from Experience: Principles and Practice in Action-Research*. London: Falmer.

Zanetti, L.A. (1997) . Advancing praxis: Connecting critical theory with practice in public. *American Review of Administration*, 27 (2) , 145-167.

(收稿日期：89.1.25；修改完成日期：89.3.21)

The Approaches Combining Teaching with Curriculum Development: Self-reflection, Collaborative Reflection, and Collaborative Action Research

Pan, Thie-Tzuen

The purposes of this article include: 1) and establishing a self-reflection model; 2) establishing a collaborative reflection model; and 3) proposing strategies for collaborative action research. Through these three approaches, teachers can realize the theories to dominate their practice of teaching, reconstruct their theories of teaching, develop new strategies of teaching, and improve their students' learning.

The major and basic theories for establishing the above three approaches were the perspectives of Chris Argyris and Donald A. Schon, and critical theory. In addition, some viewpoints of postmodernism are discussed when developing the model of collaborative reflection.

During the process of developing the three approaches, the relationships between self-reflection and collaborative reflection, collaborative reflection and collaborative action research were established to show the characteristics and limits of the three approaches. In the first relationship, self-reflection is limited by political, social, and economical contexts, but collaborative reflection can overcome the limitation. In the second, the consensus of rationality and social justice made by collaborative reflection will not promote students' growth if it is not implemented in the real instructional situation, however collaborative action research can resolve the problem.

If teachers can reconstruct their theories of teaching and regulate their instructional strategies continuously by the three approaches proposed above, they will combine their own teaching with curricular development and improve their students' learning.

Keywords: reflection, action research, teaching, curriculum

Graduate Student, Institute of Education, National Kaohsiung Normal University