

實務現象學的乙種嘗試 —從 Schön 行中反省的反 省到教師專業發展

林建福

【作者簡介】

林建福，台灣省宜蘭縣人，英國倫敦大學教育研究院哲學博士。曾任國小教師、台北市政府教育局科員、空中大學兼任講師、助理教授及副教授、國立政治大學夜間教育學分班兼任助理教授、淡江大學專任助理教授。現任臺灣師範大學教育系副教授。

摘要

本文之所以選擇 Schön 的行中反省作為探討的主題，主要有下列理由：首先，Schön 本身主張創立或重建實務現象學的必要性，其中尤其是包含了反省實踐者在組織情境中的行中反省，他深信實踐者自己創造的種種建構關鍵地影響他/她的行動。其次，Schön 的思想和作品在國內外都有很大的影響力，例如在北美的師資培育之中，反省性實踐的觀念被稱為「新的時代精神」（the new zeitgeist），同樣地，在英國「反省性教學」（reflective teaching）已經成為一個逐漸通行的慣用語，常常和「反省性實踐」、「探究導向的師資培育」、「行中反省」、「作為探究者的教師」等之類的不同術語連結在一起。Newman 更直接地指出 Schön 是反省性實踐者這個領域最被常引述的學者之一，而且似乎是到了該檢視英格蘭師資培育脈絡中反省性實踐者這個觀念的時刻了。以台灣的教育脈絡來說，「反省取向的師資培育」、「反省性教學」、「反省性教師」、「反省實踐取向的.....」等的用語也逐漸地出現

在論文、專案研究、教師生活世界之中，實有必要對「反省」或「反省性」的觀念加以反省檢視，以釐清它和教師專業發展的關係。

本文主要分為三大部分。首先，介紹 Schön 的行中反省與專業教育觀，主要以他的兩本主要著作為探究題材，即《反省性實踐者》(TRP) 和《教育反省性實踐者》(ERP)；其次，第二部分反省 Schön 的行中反省，進一步討論 Schön 行中反省中的「行動」、「反省」、與「專業倫理」問題；最後，基於前述的介紹與論述，第三部分提出一些對於教師專業發展的想法。此外，本文之所以取名為「實務現象學的乙種嘗試」，除了是配合本刊原先的規劃需要之外，另一方面主要是著眼於 Schön 強調實務現象學的重要性。也就是 Schön 相信實踐者自己的建構關鍵地影響實務的現象，所以在上述的兩本著作中，他討論並分析一些實踐者在協助新手或履行其他專業行動中的種種建構活動，尤其是行中反省。也因此，本文的副標題指明是對 Schön 行中反省的反省，以作為實務現象學的乙種嘗試。

關鍵詞彙：行中反省、教師專業發展、實務現象學、反省

Key Words: reflection-in-action, teacher professional development, phenomenology of practice, reflection

前言

本集刊本年度以「教師專業發展」為主題，其中有一部分是有關這方面的理論與典範，個人有幸參與這個子題的撰稿，並期待從現象學的角度切入。至於為何選擇 Schön 的行中反省作為本文的探討主題，主要有下列理由：首先，Schön 本身主張創立或重建實務現象學的必要性，其中尤其是包含了反省實踐者在組織情境中的行中反省，他深信實踐者自己創造的種種建構關鍵地影響他/她的行動（ERP，321-322）。其次，Schön 的思想和作品在國內外都有很大的影響力，例如在北美的師資培育之中，反省性實踐的觀念被稱為「新的時代精神」（the new zeitgeist），同樣地，在英國「反省性教學」（reflective teaching）已經成為一個逐漸通行的慣用語，常常和「反省性實踐」、「探究導向的師資培育」、「行中反省」、「作為探究者的教師」等之類的不同術語連結在一起。Newman 更直接地指出 Schön 是反省性實踐者這個領域最被常引述的學者之一，而且似乎是到了該檢視英格蘭師資培育脈絡中反省性

實踐者這個觀念的時刻了（1999, 3-4）。以台灣的教育脈絡來說，「反省取向的師資培育」、「反省性教學」、「反省性教師」、「反省實踐取向的.....」等的用語也逐漸地出現在論文、專案研究、教師生活世界之中，實有必要對「反省」或「反省性」的觀念加以反省檢視，以釐清它和教師專業發展的關係。

本文主要分為三大部分。首先，介紹 Schön 的行中反省與專業教育觀，主要以他的兩本主要著作為探究題材，即《反省性實踐者》（TRP）和《教育反省性實踐者》（ERP）；其次，第二部分反省 Schön 的行中反省，進一步討論 Schön 行中反省中的「行動」、「反省」、與「專業倫理」問題；最後，基於前述的介紹與論述，第三部分提出一些對於教師專業發展的想法。此外，本文之所以取名為「實務現象學的乙種嘗試」，除了是配合本刊原先的規劃需要之外，另一方面主要是著眼於 Schön 強調實務現象學的重要性。也就是 Schön 相信實踐者自己的建構關鍵地影響實務的現象，所以在上述的兩本著作中，他討論並分析一些實踐者在協助新手或履行其他專業行動中的種種建構活動，尤其是行中反省。也因此，本文的副標題指明是對 Schön 行中反省的反省，以作為實務現象學的乙種嘗試。*

壹、Schön 的行中反省與專業教育觀

翻開《反省性實踐者》乙書，Schön 首先指出社會大眾對專業知識的信任產生了危機（TRP, 3-20）。一方面，他描述美國社會 1963 年前後間各行各業朝向專業化的發展情況，同時人們生活上對專業的依賴程度也可以說是史無前例的，而專業人員在勞動力之中所佔的比例逐年地增加，從 1900 年的 4% 到 1950 年的 8%，再到 1963 年的 13%，甚至評論家也承認一個現代國家是不可能沒有專業。社會為何會有這樣的發展呢？Schön 引用 Everett Hughes 的說法提到，「人們確認到有巨大社會重要性的事務上，專業人員擁有異乎常人的知識.....」，因此，專業人員能夠協助我們解決各種問題，並追求社會的進步。基於這樣的信念，投注更多的資源以探究並追索知識，培養適當的人熟稔這些知識及服務的專業智能，這似乎是一種自然的發展結果。

可是，在 Schön 的觀察中，從 1963 到 1981 年，人們不信任專業的跡象逐漸增

*本文匿名的審查者希望作者在前言中對題目裏的「實務現象學」稍加說明，而我認為 Schön 所謂的實務現象學是指對專業實踐者實踐行動的關心與探究。希望我的補充能更加清楚表達本文題目的意旨，同時感謝審查者給我的相關寶貴意見。

多。大眾之所以會有這種反應趨勢，主要是發覺到專業出現了下列種種現象：雖然是在專業的設計評估底下，新發明的科技卻產生大部分社會人士所無法接受的意外副作用；對於所要協助的重要問題，專業本身則提出了相當不同而衝突的建議；有關所給予的一些特別權利與自由，種種醜聞顯示出專業人員未能維持較高於一般人的倫理水準；不正常地使用自己的地位以謀取私利，所以會有對專業活動進行外部監督（external regulation）的強烈公開要求。在這些反應底下，人們嚴重質疑專業的正當性，動搖對於專業智識能力的信任，不再相信專業的判斷，甚至連專業人員本身也顯得不再相信自己擁有異乎常人的知識。

這種信任危機的根源出在哪裡呢？Schön 認為這和專業知識的適當性問題有很大的關係，也就是說，專業所具有的專業知識是否足以實現所選擇的目的？能否符合社會的需求與問題？譬如說，在醫療、管理、法律、教育、工程等領域內，Schön 強調這些實踐的情境是複雜、不確定、不穩定、獨特、充滿價值衝突的，因此專業人員會判斷專業知識和情境的變遷性質是不相配合的；或者說社會的兩難似乎要透過道德或政治的選擇才能解決，而不只是使用專門技術就能奏效的，可是專業人員卻未接受前者之類的教育。也因此，Schön 主張這種盛行的專業知識模式要為上述信任的危機負責，同時，他也進一步地提出其所謂實踐的知識論（epistemology of practice），其中包括對於技術理性（Technical Rationality）的反省。

在提出對專業知識的信任危機之後，Schön 試圖更深入地挖掘並彰顯這種專業失敗的根本原因，也就是說，技術理性的知識模式支配著專業的活動，成為專業實踐的知識論，而這種模式有其限制與缺失，因此造成了專業執行上的失敗（TRP, 21-69）。Schön 認為技術理性是實證主義（Positivism）的遺產，因此，在相信應用科學及科技成就得以提升人類幸福的信念之中，實踐的知識（practical knowledge）被解釋為手段和目的兩者之間的知識。換言之，假設在有關目的上面獲得一致性的情況下，「我應該如何做？」的問題可以化約成只是工具性的問題，即關於最適合達成個人目的的手段這種問題，而且，應用相關的科學理論及使用以科學為基礎的技術，要選擇最好或最適於達到目的的手段是可能的，上述「我應該如何做？」的問題也可以成為這種意義底下的科學問題。依據這種實證主義的實踐知識論，技藝（craft）及藝術才能（artistry）在嚴格的實踐知識中不再具有任何地位可言。

隨著技術理性當道，對於專業活動、專業實踐者、專業位階的認定、專業人員彼此的關係、專業課程設計等都產生了決定性的影響力：如上所述，專業的實踐就是解決問題的過程，專業活動主要是由知識技術的應用所構成，譬如說，基本科學的應用產生應用科學，應用科學則產生診斷的與問題解決的技術，接著再應用這些

技術以提供實踐的服務；在這個觀點下，醫療、法律、教育、社會工作、城市設計等專業人員如同解決問題的技術專家；不過，這些專業依其知識基礎的嚴格、獨立自主程度等而有高低位階的不同，例如 Schön 引用 Nathan Glazer 「主要」(major) 專業及「次要」(minor) 專業的區分來說明這點，前者如醫療、法律等，後者如社會工作、圖書館工作、教育等；也因此，研究者和實踐者在制度上的角色分開而有不同，前者假定上是要提供基本及應用科學，以便引發實踐上診斷及解決問題的技術，而後者則提供研究者研究的問題，並考驗研究結果的有效性，同時研究者的地位是高於實踐者；這種看法也反映在專業課程的設計上，也就是課程的順序平行於專業知識各種成分被「應用」的順序，首先是相關的基本及應用科學，其次則是應用到真實世界實踐問題的技能，科學原則的教學應當先於應用技能的發展。

如前所述，1963 至 1982 年間一般公眾和專業人員都逐漸逐漸地發覺專業的缺點和限制¹。和技術理性模式不相符合地，複雜性、不確定性、不穩定性、獨特性和價值衝突這些現象的實際運作具有重要性。面對這種不確定的、問題的情境，專業實踐者必須從它的材料中建構出問題，而不是被動地等待問題像既定的 (given) 一般呈現給我們。基於同樣的理由，問題的形成 (problem setting) 要求實踐者主動參與—界定要下的決定、要達成的目的、以及可能選擇的方法，或者說，我們在問題形成的過程中為要加以注意的事物命名 (name)，同時組織 (frame) 我們要在當中注意這些事物的脈絡。當然，Schön 提醒我們這樣所建構出來的問題可能會不存在應用科學的類別之中，所以會顯得獨特或不穩定。甚至於在目的及方法的安排與釐清上，所必要的是組織問題情境的非技術性過程。相反地，在技術理性的模式之下，實踐者往往面臨了嚴格 (rigor) 或關聯 (relevance) 的兩難，為了固守專業知識的嚴格性，可能會選擇性地忽視落在他們自己類別之外的資料，也就是裁剪了實踐的情境來搭配專業知識，因而產生關聯性的問題。為了消解這個兩難，Schön 試圖發展一種實踐的知識論，而行中反省 (reflection-in-action) 則是其中的一個重要想法。

Schön 的行中反省和他的行中知 (knowing-in-action)、實踐中反省 (reflection-in-practice)、及行動的反省 (reflection on action) 等觀念，在意義上是有所不同的，不過，明顯地都和反省 (reflection) 有關。首先，Schön 說明行中知是我們日常實踐性知識所特有的形式，也就是我們的行動表現中顯示了一種知在當中，這包括了日常生活的行動與專業領域中的行動，同時，這種知超出了我們能夠加以述說或描述的範圍，也因為「所知道的多於我們所能夠說的」，因此這種行中知

¹在這個脈絡底下，Schön 提到 1982，和前述 1981 相差一年 (TRP)。

具有默會 (tacit) 的性質。其次，在執行行動的同時，我們可以在行動中反省其中的行中知，這就是 Schön 所指的行中反省，換言之，行動者在行動的當場能夠呈顯並批判行動中直覺的、自主的、逐漸自動化或視為理所當然的知，其中包括假設、理論、分類架構等。再者，假定是在一個專業實踐的情境中，上述的行中知和行中反省就成為實踐中知 (knowing-in-practice) 及實踐中反省，譬如在 Schön 所使用案例研究中的設計者、心理治療監督會議指導者等都進行了實踐中反省。最後，在行動進行完畢之後進行反省，這是我們一般意義下對行動所進行的反省。

為了支持自己的看法，Schön 主要是透過深入地檢視一些實踐者實際的作為，其中包括建築師、心理治療師、工程師等，尤其是聚焦在資深的實踐者試圖協助後進新手從事學習的活動上。譬如說，在《反省性實踐者》乙書的第二部分 (TRP, 71-283)，他主要以兩個考慮來選擇案例，即一方面能夠例示出行中反省，另一方面則是能顯示行中反省的限制。這些案例的研究意圖彰顯出行中反省的獨特結構：例如，這種反省可以指向行動的策略、理論、架構或角色架構；在實踐者與情境兩者之間反省的對話中，基本上未能產生預期結果的行動會引發驚奇的感受，加上這項結果被認為是不好的，那麼實踐者就會進行行中反省；同時，行中反省帶有實驗的性質，也就是實踐者以具有行中反省的行動來了解導致的結果；也因此，實踐者在停止行動之前是在不斷地進行反省的對話，當然包括行中反省這個核心要素；在行中反省之中，實踐者確認情境具有自己的生命，它能夠回話或甚至拒絕實踐者的意向。此外，由於行中反省及實踐中反省都發生在具體的個人身上與脈絡之中，反省者如何形塑本身的角色、形成問題的方式、行動中所採用的理論、組織系統的性質等都可能成為行中反省的限制。

假使 Schön 行中反省的知識論可以成立的話，有什麼重要的意義可言呢？Schön 在《反省性實踐者》乙書的第三部分回答這個問題 (TRP, 287-354)。第一，一旦專業人員成為反省的實踐者，他和雇主的關係採取了反省對話的方式，認為後者也和自己一樣具有形成意義、知道、及計畫的能力，專業實踐者願意而且有能力來探索雇主所形成的意義，甚至必要時修正自己的看法，而雇主可能一開始並不同意要接受實踐者的權威，可是有意願擱置自己的不信任以建立關係。第二，在這個觀點之下，研究是實踐者的一種活動，實踐情境的特性引發探究，不僅是在現場進行，而且也立即地和行動相互連結，換言之，行中省思連結了研究和實踐兩者。而且，研究者和實踐者在此種反省的探究中參與了合作的伙伴關係，也就是說，除了使用研究者的產品之外，實踐者也向反省的研究者彰顯他帶入實踐的思考方式，而且也靠著反省性探究來協助自己的行中反省，而反省的研究者在某些方面也有實踐經驗

的內部看法來進行探究。第三，支持或契合於反省性實踐的機構鼓勵行中反省，也因此要有個人得以呈顯並良性地公開探究衝突與兩難的學習系統，此一系統有助於組織原則及價值的連續批判與重建。第四，如果專業人員是 Schön 所描述的反省實踐者，他在社會中的適當位置是更廣大社會對話的參與者，當這種角色扮演成功，專業人員協助這個對話成為反省的對話。當然，必要時專業人員必須參與各種公共政策的討論與決定，只是在過程中還是時時反省自己的看法，並且與意見相衝突者進行相互的行中反省（reciprocal reflection-in-action）。

除了分析及說明專業人員在行動中如何思考之外，如何教育這種反省的實踐者是 Schön 所關心的另外一個重點，也成為他後來另一本書的書名。在這本有關專業教育的著作之中，他提出一個核心見解—設立在大學的專業學院應當向非正規的實務教育傳統學習²，諸如藝術及設計的工作場、音樂及舞蹈的學校、運動的教練指導、技藝中的學徒教導，這些都強調經由實作來指導與學習。當然，Schön 自己提到這本書的論證是建立在前乙本書所表達的實踐知識論之上，它是特別為關心反省性實踐這方面教育的人們而寫作（ERP X II-X I V）。

同樣地，《教育反省性實踐者》乙書一開始也提到人們對專業知識信任上的危機，由於專業面對的情境是不確定、獨特、充滿價值衝突、散亂無章的，因此技術理性的專業知識觀使實踐者落入嚴格或關聯性的兩難。基於相同的理由，人們也對專業教育產生信任上的危機，專業實踐者抱怨、甚至懷疑研究對實踐是否有幫助，學院中所盛行的專業知識觀和實踐所真正需要的能力之間是否存在著鴻溝，專業教育工作者對此日漸憂慮。在這種情況下，Schön 提醒我們應當多加探詢勝任的實踐者所展現的藝術才能或專業能力，而不是只著眼於如何更加善用以研究為基礎的知識。也因此，他認為專業教育有必要把專業藝術才能的教育納入現有的課程之中，而接近真實實務世界的實習場（practicum）則是這類學習的最佳場所。一個學習場位於實務世界或日常生活的「外行」世界和奧秘的學術世界之間，具有它自己的文化，包括自己的語言、規範、儀式，學習者在當中透過實作與教練指導員及同儕的互動等進行學習，甚至在暴露及浸染中也毫無知覺地吸收某些經驗至內心底層³。（ERP, 3-40, 111&168）。

接著，本書的第二部分以建築工作場中的設計過程作為討論的開始，因為 Schön 主張更為廣義的設計蘊含著複雜性和綜合在內，設計者在創作中展現藝術才能，所

² Schön 以 deviant 來描述這些教育傳統（ERP, X I I）。

³ Schön 以「背景學習」（background learning）來稱呼這種學習過程（ERP, 38, 168&298-299）。

以他視所有專業實踐者為設計的专业人員，而把建築的工作場當作行中反省的教育模範。其次，透過分析設計過程中的對話，Schön 試圖說明學習的吊詭和困境，也就是說，學生一開始無法了解他所需要學習的，只有經由教育他自己才能夠加以學會，而且也只有開始從事他所尚未了解的種種才能夠教育他自己。相關地，不僅實踐者無法描述他的設計，即使有可能這麼做，初學者也無法加以了解，可能會覺得陌生、模糊、歧異、或不完全。在這種情況下，師生之間為了達到彼此了解上意義的會合（convergence of meaning），兩者之間的對話是必要的，而且這種對話必須具有三個必須具備的性質：發生在學習者試圖設計的脈絡之中；同時使用行動和話語；要建立在相互的行中反省之上（ERP, 41-118）。

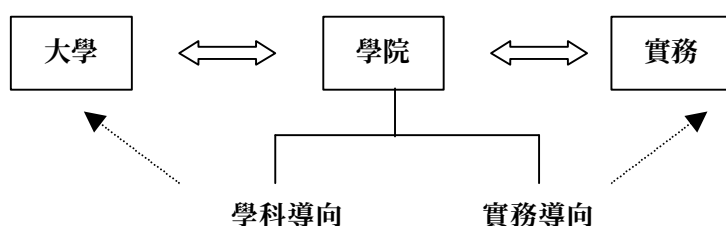
從非正規的藝術才能教育傳統，Schön 提到要發展出一個他所指「反省性實習場」（reflective practicum）的一般性見解。在他的理解當中，對於實務之不確定區域中的能力而言，種種藝術才能是相當重要的，而這種實習場則旨在協助學生獲得這些藝術才能（ERP, 18）。當然並不是所有的實習場都是反省的實習場，所以也並不是都能使師生間達到上述意義的會合。雖然說任何反省的實習場一開始都普遍存在著混淆與神秘，真正的反省性實習場必須具有上述師生對話的三個必要性質，逐漸地師生會以他人覺得神秘的簡略方式溝通或了解彼此的意義。相反地，假使出現了前述限制行中反省的種種情況，反省性的教與學過程就會失敗。譬如，就教師方面來說，因為要保護自己的藝術才能而保留自己的所知，或把師生關係視為輸贏的競爭關係等；就學生方面而言，因為過度強調自主而不願意進行反省的模仿⁴，由於害怕受到傷害而採取防衛的態度等。學習在這些因素影響下會出現困局，更遑論師生之間達到意義的會合（ERP, 100-172）。

在《教育反省性實踐者》乙書中，除了建築的設計工作場之外，Schön 也檢視了三種其他有關專業藝術才能之教育的例證或實驗，分別是大師的音樂演奏課、心理分析的指導、和輔導與諮商技巧的討論會。儘管在內容和資料上不同於建築的設計，在這些反省實習場中，像設計般（designlike）之藝術才能的學習都是類似的，這是 Schön 所要彰顯的重點。在第四部分，Schön 討論了前述種種想法在重建專業教育上的蘊義，主要包括下列兩大點：

第一、他首先以底下這個圖來說明專業學院的雙重方向。也就是說，一方面學院追求嚴格的學術要求，而把自己當作只是應用基礎研究的「較低學院」，而這些

⁴ Schön 在這個脈絡區分反省性模仿（reflective imitation）和機械或盲目模仿的不同，同時學習者在反省性模仿之中是有意願來仿效師父所為，並反省自己所為（ERP, 120-121）。

研究則來自於各種學科的「較高學院」；另一方面，學院致力於培育學生參與實務界的生活，而最為注意實務的需要。在學院本身，似乎也分成相互分隔的兩群人，甚至彼此交戰。針對學院的這種困境，Schön 的設計是把反省的實習場擺在中心，以作為大學和實務這兩個世界的橋樑，如此一來，實習場可以使做中學成為課程的核心，而不再只是為了練習學術科目當中所習得的理論及技術而已。當然，隨著反省式實習場的引入，指導教練（coach）的角色與地位會受到肯定與重視，而最終則會涉及學院課程、氛圍與它和大學及實務界關係的調整。



第二、在考慮到組織情境壓縮專業自主的情況下，重新設計的专业學院應當把這種實踐者的困境納入專業課程之中。同時，實踐者在實習場中除了反省自己潛在默會的理論之外，也有必要使這些理論和各學科的正式理論相互對話，如此不只協助學術人員把實務當作基本研究的材料來探索，也鼓勵學術界和實務界雙方的研究者相互學習。此外，必須創立或重建實務的現象學，其中包括反省實踐者在其組織情境中的行中反省，因為儘管組織情境給予種種限制，Schön 相信實踐者的建構關鍵地決定了實務的現象（ERP, 173-326）。

清楚地，在扼要介紹完 Schön 有關行中反省與專業教育的見解之後，應該比較可以掌握行中反省和他整個實踐知識論及專業教育構想之間的關係。一方面，他觀察到大眾對專業及專業教育信任上的危機，另一方面他試圖提醒我們注意專業實踐中所彰顯的藝術才能。為了體察或批判實踐行動中的行中知，只有善用個人的或相互的行中反省才有可能。建立在這個行中反省的基礎上，Schön 建造他的實踐知識論及專業教育的新設計，也因此，反省的實習場、反省的對話、反省的實踐者、反省的教學、實踐中反省等概念都和行中反省相互聯結而具有意義。Schön 行中反省的說法可以接受嗎？本文的第二部分將提出一些這方面的討論。

貳、Schön 行中反省的反省

針對 Schön 有關行中反省及專業教育等看法，事實上有許多值得再加以深入分析與討論的地方，譬如說專業能力的內涵、專業知識的性質、專業的意義及各項專業之間的關係、案例研究的適當性、專業課程的設計、專門學院與其他教育機構的互動、反省實習場的可能貢獻、及專業人員在社會中的地位等。在其他相關的文獻上，也有不少批判性討論，舉例來說，質疑 Schön 思想中所顯示出來「非此即彼」(either-or) 式的二分法 (Shulman, 1988: 37; Fenstermacher, 1988: 44; Selman, 1988: 179)、從 Wittgenstein 晚期哲學來檢視所謂實踐的知識論與行中反省的不適當性⁵(Gilroy, 1993; Newman, 1999)、專業的說明缺乏考慮專業主義 (professionalism) 在政治、經濟、法律、倫理等層面上的複雜性 (Selman, 1988: 188-190) 等。不過，如本文開頭所強調的，基於能力、時間等限制，我底下反省的焦點是擺在 Schön 的行中反省之上，主要是從反省、行動，及專業倫理三個面向著手。

一、行動中反省是哪一種反省？

上述的小標題似乎是說存在著很多種反省，而 Schön 的行中反省只是其中的一種或若干種。的確，在一些有關反省的文獻中，反省出現不同的意義。為了說明這一點，讓我先引三個說法來進行討論。首先，依據研究所獲得的知識如何有助於師資培育，Grimmett 等人區分三種不同的反省：(一) 對行動深思熟慮—有意且慎重地考慮並「應用」研究發現或教育理論。對於持有這種看法的人，所贊同相關教學的教育理論與研究發現往往具有技術性或甚至機械的性質，樂觀地期待知者在反省中能指導或控制實務，同時，傾向於認為「新資訊」只來自期刊上發表的「權威」，但絕不會來自實務的情境本身。(二) 在相互衝突的不同「好教學」說法之中進行慎思與選擇，在脈絡當中考慮教育事件，同時，預期採取相衝突好教學說法下的行動結果。由於是在脈絡中衡量各種教學觀點對班級實務的結果，行動者傾向於同意折衷的知識觀，以對學生的好處來檢驗知識觀，同時期待知者能夠透過反省來引導實務。(三) 重建經驗以確認新的可能行動，實踐者在知識的建構中，透過反省來了解或掌握實務。在經驗的重新組織或重建之下，有可能導致三種新的了解，即 1. 行動

⁵譬如說，Newman 認為 Schön 的反省是指思考或推理，而且他進一步援引 Wittgenstein 的晚期哲學，藉以說明人類意義的獲得並不是經由所謂反省的過程 (1999, 99, 109, 147-148)。首先，從晚期 Wittgenstein 晚期哲學的途徑來檢視 Schön 「意義會合」(the convergence of meaning) 的說法，這是可以進行的一個途徑；其次，Newman 把 Schön 的反省解釋為推理或思考，這則是值得推敲的地方。

情境的新了解，2.自我作為教師（self-as-teacher）或教學之文化環境的新了解，3.種種有關教學視為理所當然之假定的新了解。在這種分類當中，Schön 的行中反省屬於哪一種呢？Grimmett 等人把它歸為第三類的第一種，因為 Schön 的焦點擺在實踐者如何在行動情境之中產生專業知識，同時如何來了解行動情境有問題的性質（Grimmett, 1988：11-13）。

其次，Zeichner 和 Tabachnick 提醒我們注意「反省」乙詞在反省性教學之中可能的不同意義，因此，他們從二十世紀美國師資培育的改革傳統中進行分析，區分出四種反省性教學或反省（1991：2-9）。第一，學術傳統：強調反省題材及題材知識的呈現與轉譯，以增進學生的了解。也就是說，把反省的優先性擺在教學的內容及如何教學之上。第二，社會效能傳統：強調反省教學的實務是否遵行教學相關研究所建議的標準，或者可以說是反省是否明智地或慎思地應用研究所提議的技巧、策略等。第三，發展主義傳統：重點擺在反省學生，教學的首要之務是敏銳地感受學生的興趣、思考與發展成長的模式。第四，社會重建主義傳統：重視反省學校教育的社會及政治環境，及班級行動的評估，以協助實現學校教育與社會更為公平、正義，與人性的狀態。所以，除了自我批判之外，制度的與社會的批判也是這種反省過程的一部份。顯然地，Zeichner 和 Tabachnick 兩人所分析的主要是反省的內容，換言之就是反省性的教學應當反省什麼，當然，他們也強調這四種傳統下的反省是可以相互重疊的，只是彼此的優先順序和重點有所不同。

教師要反省什麼？為何要進行反省呢？針對這種問題，Kemmis 也提出三種反省，即技術的、實踐的，與批判的反省（Zeichner & Tabachnick, 1991：11 & 15）。技術性反省關心如何達成目標，但卻不質疑這些目標；實踐性反省質疑且試圖選擇適當的目標，同時也對達成目標的手段進行質疑與挑選；批判性反省所考慮的不只是教育上的結果，也顧及能否創造更為合理、正義，及令人滿意之社會的這類政治結果，同時從這兩方面來檢視教育目標和手段。在 Kemmis 的這些分類之中，如果教師從事反省的目的不同，那麼反省的內容也會出現差異。譬如說，教師反省的目的是如何達成既定的目標、目標和手段在教育上的適當性、或這兩者在教育與社會上的正當性，所以所要反省的事務可能是手段、手段及目的、或更大層面的社會文化事項。基於這個道理，當 Kemmis 確認反省的活動負載著價值（value-laden），表達並協助特定人類的、社會的、文化的、與政治的利益時，這種說法是可以理解的，底下將進一步討論這一點。

Schön 行動中反省的反省是屬於哪一種呢？或許，除了前面第一部分的敘述之外，這裡有必要再把焦點集中在 Schön 行中反省的內涵與特色。在 Schön 的觀察中，

人們的一些行動內含著行中知，諸如爬行、步行、跑步、玩雜耍、騎腳踏車等，可是，當在從事這些行動時，行動者能夠思考他所從事的活動，呈顯並批判其中所內含的假設、理論、分類架構等（TRP, X I, 24-25, *passim*）。Schön 的這種行中知具有下列性質：

- 行中反省是由驚奇（surprise）的感受所引發的，一旦行動未能產生意圖的結果，而且這項結果被認為是不好的，則會產生驚奇而引發行中反省（TRP, 57-60, 68, 153, *passim*；ERP, 26-31, 35, *passim*）。
- 如上所述，行中反省所思考的是行動中默會的行中知，而且，對於實踐活動的反省，除了可以採取描述的方式之外，也可以對該描述進行反省，或者更提升一級而對該描述的反省進行反省（ERP, 115-117）；
- 行中反省不同於行動的反省，後者是在行動之後加以反省，前者指的是在行動中的當時現場從事反省。也因此，Schön 強調行中反省對行動具有立即的效果，這是它和他種反省不同的地方（ERP, 29-31）；
- 行中反省具有探究（inquiry）與實驗的性質，行動者覺知到非預期的狀況，遂而形成問題並提出假設，同時進行試探、動作考驗、或假設考驗，預期行動會產生某種結果（TRP, 102-103, 132-134, 141, *passim*；ERP, 109, *passim*）；
- 行中反省同時在行動中回溯與前瞻，因為行動者必須依其以往舊有的儲藏來理解情境及形成問題，也必須預期情境未來的變化與行動的未來結果以解決問題（TRP, 137-140 & 150-157）。
- 行中反省中行動者和情境進行反省的對話，不是單向任意地操弄情境，而是允許情境「回話」（talk back）或甚至反抗地不斷對話（TRP, 93, 103, 135, 150-153, *passim*；TRP, 4, 6, 12 & 31）；
- 行中反省除了行動者個人獨自進行之外，還有人我之間的相互行中反省，在學習的實習場之中，相互行中反省協助師生之間達成意義的會和；
- 行中反省是行動者在脈絡中進行的活動，因此，行動者本身對反省探究的態度、行動中所採用的理論、所處專業社群的文化等都可能對行中反省形成限制（TRP, 210-211, 226-235, 335-336, *passim*；ERP, 32-33, 127, 134-141, *passim*）；
- 行中反省在實踐的脈絡中進行，因此實踐者反省的目的在改變情境大於了解情境，了解是為了把情境改變為實踐者感覺比較好的情況（TRP, 147-153）。

以一位正在班級中教導 $4+4=8$, $5+6=11$ 的數學教師為例。他先前的教法都能夠教會國小三年級的兒童，目前這一班級卻有幾位仍然學不會。依據 Schön 的說

法，這位教師感受到驚奇而進行行中反省，他可能試著呈顯並批判自己教學中的理論、假設等，可是還是無法了解這幾位兒童為何出現下列的運算： $4+4=11$ ， $5+6=14$ ，於是他可能和學生或同事進一步討論而進行相互行中反省，這使他發覺到有必要反省自己和學生們進位系統的可能差異。在重新形成問題之後，他假設向這幾位學生解釋七進位和十進位可以解決這個問題，經過幾次努力之後，終於達成師生之間意義的會合，即 $4+4=8$ ， $5+6=11$ 。當然，假使師生雙方都相當自以為是，或者該社群文化強調的是單向盲目地灌輸或機械地模仿，那麼，這裡的行中反省似乎就變得比較難出現了，更不用說相互的行中反省。

回到上述有關反省的各種分類之上，如果依據 Schön 對行中反省的說法，除了 Grimmer 等人所提出的第一種反省及 Kemmis 所謂的技術性反省和行中反省比較不相容之外，上述其他種反省都留有行中反省的空間。也就是說，如果只允許在行動的前後進行反省，而一旦決定之後即只是機械地或技術上執行先前已經決定的目標與方法，一直要到行動結束才能再來進行反省，這頂多只能說是 Schön 所指行動的反省，而非行中反省，更何況 Schön 行中反省所考慮的不只是行動的技術，更包括目的在內。另一方面，不管 Grimmer 等人所指對不同「好教學」的反省或重建經驗的反省、Zeichner 及 Tabachnick 所提出四種不同傳統的反省、或 Kemmis 所稱實踐的與批判的反省，似乎並不排除在行動中進行反省。那麼，究竟這些反省和 Schön 行中反省有何不同呢？我認為至少有兩點值得注意：第一，Schön 的行中反省特別強調行動者或實踐者在行動的當時現場同時從事反省，上述的其他作者並未把焦點擺在這裡；第二，其他幾位作者試圖從為何反省或反省什麼來分類反省。假使我的說法正確的話，或許可以從反省的出發點或反省的內容進一步區分不同的行中反省，或許可以說行中反省可以隸屬於不同的價值追求活動之中，這兩個說法在師資培育上具有其意義，底下將進一步加以闡釋。

在有關反省種類的分辨上，除了為何反省或反省什麼的討論之外，另外一個向度可以說是和反省的起源或深度有關的問題。在乙篇從歷史及哲學兩種角度來拆解及檢視「反省」這個觀念的文章中，Bleakley 提到英文「反省」的字根是拉丁文 *reflectere*，意思是「轉向、轉彎」(*bend to*)，因此，*re-reflectere* 為增加轉折—「向後回折」(*bend back*)、再次轉向、或事後再想。但是，由於笛卡兒 (Descartes) 遺產的影響，Bleakley 認為我們一般會把反省解釋為內省式地向內轉折，以回顧心靈生命，反省不再是向外朝向慾望對象的運動，而是向內轉向（對於慾望及其對象的）自戀式、反省式的沈思與慎思。同時，反省成為一項認知的事件，一種增加或提升意識的方式，拒絕它在感受、直覺、與情緒上的基礎。加上上述更加自戀式的沈思

成分，在強調偏頗的反省觀之下，我們可能會更加拙於感受到周遭人事物的需求、苦難及感受。因而，在過度的內省意識使人變得對外界麻木、甚至精神分裂之下，這種反省成為反生命的疾病症狀，而不是一種德行。

Bleakley 的說法中似乎主張反省不能只是純粹智性的活動，而必須要有感受、情緒、直覺的參與，以作為反省活動的基礎，並且，反省不能只是向內的自戀式沈思，而是內含著對脈絡或世界的敏感性。更重要地，Bleakley 認為行動者在反省中並不是單向地由內往外來覺知周遭的人事物，透過生態知覺，環境本身會提供訊息而教導我們對它的注意力。基於這樣的認識，除了支持 Schön 對於專業中「藝術才能」的提倡之外，Bleakley 則認為 Schön 行中知僅守著由內向外（inside-out）的理解，也因此行中反省仍然和內省的人類認知相互連結。不過，Schön 的行中反省真的忽略了感受、情緒與知覺的層面，落入了由內向外的內省式認知嗎？我認為 Bleakley 的這點指控有加以斟酌的餘地⁶，因為，一方面他似乎沒有在文章中說明是依據 Schön 的哪一部分資料，另一方面 Schön 也論及了驚奇之類的情緒在行中反省上的作用。

如上所述，Schön 主張行中反省是由驚奇的感受所引發的，也就是說，當行動未能產生意圖的結果，行動者在不確定或獨特的情境中體會到驚奇、困惑、或混淆，同時認為所產生的結果是不好的，這就是行中反省的典型情況（TRP, 57-60, 68, 153, passim；ERP, 26-31, 35, passim）。驚奇可以導致行中反省，而行中反省也會導致驚奇（TRP, 328）。其次，在描述專業人員如何展現其藝術才能及行中反省時，Schön 常常提到對所處理人事物或對情境的「感受」（feel），例如爵士樂師對材料的感受、投資銀行家苦惱地感受到一些地方出錯了……等（TRP, 55-56, 64, 68, passim）。同時，在教與學的過程中，協調執行行動的內在感受和有效執行的外在特徵，這的確像是學習的一種方式，而工作場中師傅熟練的執行要建立在對動作的感受之上（REP, 88-89, 96-97, 108-110）。我認為這些引述足以說明 Schön 並不完全地忽略情緒、感受、直覺等在行中反省的作用。

當然，Schön 本身承認對於這種感受的發展所知不多，而視之為未來研究上足以引起興趣且具有前途的主題（TRP, 271-271）。然而，情緒如何在行中反省中產生作用呢？我曾經在其他地方討論過獲得知識與求知者之情緒兩者的關係，基本上，求知者所具有理性的熱情（rational emotion）、智性熱情（intellectual passions）、愛、擬情等和求真達識的活動具有密切的關係，而且情緒影響求知者界定情境的焦

⁶我在這裡用來反駁 Bleakley 的說法也適用於上註對 Newman 的質疑。

點與形成願景，情緒也能協助探究者運用想像力以建構理論，而探究者在知覺、界定或評價情境上，或者說，在轉化猜測失敗之下的驚奇、不安、甚至痛苦為愉快的學習經驗，則有賴於探究者的氣質性情緒（dispositional emotion）⁷。雖然說 Schön 行中反省主要是出現在專業實踐的脈絡，可是，如前所述，他行中反省的活動具有探究與實驗的性質，因此，我認為上述關於情緒與求真達識兩者關係的說法在這裡是適用的。

二、行動中反省是在哪一種行動中？

Schön 行中反省指的是在行動當時與現場所從事的反省，也就是在執行的同時思考自己所從事的事務，這也使它和行動完畢之後進行的反省有所不同。在討論行中反省的限制時，為了反駁「思考必然會干擾行動」的這個說法，Schön 對於行中反省的行動有一些說明。他的陳述主要有下列要點（TRP, 278-281）：（一）對於有些行動來說，停下來以進行思考是危險的，但是，並不是所有的實務都是這一類性質，譬如醫生在處理病人的疾病、教師在處理頑固學生時，這些過程可以擴展幾個星期、幾個月、或幾年，一些間隔把快速移動的事件分段，提供了反省的機會；（二）即使當行動的現時是短暫的，執行者有時候可以訓練自己來思考自己的行動，好像在網球賽的片刻交換中，熟練的選手學習讓自己有機會計畫下一個擊球；（三）呈現或描述行動複雜性的方式決定是否協助或干擾行動，例如對於牠是如何運動的這個問題，蜈蚣假使以「我以波浪運動的方式向前行」來回答，就不會出現癱瘓行動的情況；（四）在追求更高的行動品質之中，人們有時會依照行動的一些有用指示來練習，這的確會暫時失去行動的自然流暢性而產生干擾；（五）實際行中反省中的行動和思考是互補的，兩者彼此提供對方內容，而且也相互設下彼此的界線，也因此，在與情境的連續對話當中，探究者的思考和行動不斷地交織結合，一旦出現滿意的結果就暫時停止反省，不至於會有反省上的無限後退狀況；（六）對於和現在行動不一致的反省，行動者是以雙重願景（double vision）來加以維持，這不是要求我們停下來以進行思考，而是要有能力在行動當中覺知到對於情境的許許多多估量，這種願景不僅不會干擾行動，況且可以讓探究者準備和情境進行反省的對話。對於 Schön 行中反省的行動有幾點可以提出來進一步討論。

第一、行動的長度

⁷對於「氣質性情緒」（dispositional emotion）的意義與性質，請參考林建福（2001），尤其是第一章；至於情緒和求知達識活動兩者的關係，請參考林建福（2002，11-50）。

顯然地，Schön 在這裡所指的行動歷時長短有很大的不同，從短暫的、幾個星期、幾個月、甚至到幾年都有可能。譬如以上述想教國小三年級兒童十進位加法的教師來說，他可能從事這個活動兩個小時，隔一天之後的數學課又回到這個行動，如此前後進行約一個月，直到他感受滿意為止。當然，如果所意圖的目標是陶冶人的品格，這項行動可能就要超過十年以上。

的確，完成這些專業所追求的目標，短期內是很難的，例如教會學生從事哲學思考、治好病患的痛風、整治淡水河等，難怪 Schön 指出帶有行中反省的行動有時甚至歷時好幾年，即使停止也只是暫時滿意的結果而已。當然，在這整個行動的間隔期間從事反省，諸如下課後與同事交換看法、反省十進位加法的教學，這是不會干擾該行動的進行。不過，Bengtsson 卻質疑「行中」(in-action) 反省這個觀念的歧異，因為它可以和個人整個專業生命一樣長久 (Newman, 1999, 147)。我認為 Schön 的說法是有這種含意，因為一旦我們感到困惑、驚奇等，重新進行反省並從事該行動，這可以算是接續行中反省的行動，而在個人完全停止思考與行動之前都可能會這麼做。

第二、反省與行動的干擾

Schön 成功地反駁了「思考必然會干擾行動」的說法了嗎？他主要採取了三種方式來進行這項工作：首先，他把行動所經歷的時間拉長，而且中間允許間隔，只要這項行動尚未停止，在此間隔或空檔進行反省不會干擾行動而導致危險；或者即使歷時比較短的行動也有空檔或短暫的「暫停」；其次，不是把焦點擺在分析行動中的細部動作，而是以隱喻的方式來描述行動的整體，如此反而有助於傳達對於動作的感受；再者，行動者能夠具有雙重願景，因此能敏於感受對於情境的多重評估。而他承認在一種情形下會使行動失去自然的流暢性，即依照行動的一些指示來練習時。

如果回到 Schön 所討論的情況來說，譬如試圖解釋自己如何行動的蜈蚣變得麻痺，或者說所有思考都要求停下來而思考 (stop-and-think)，所以會癱瘓我們的動作，這裡所指的是在行動的當時從事思考或反省。也因此，一旦把行動的時間拉長或間隔，再討論是否「思考必然干擾行動」，意義上也有不同。假使就行動的當場同時思考或反省行動來說，Schön 則舉例來說明隱喻式描述方式或雙重願景的存在，藉以反駁「思考必然干擾行動」的說法。我覺得這裡至少牽涉到行動及反省兩者的性質，也就是說，如果所執行的行動要求全神貫注，或者行動者只是生手而必須全神貫注，那麼，分心來從事思考或反省會干擾原先動作的執行，或根本無法來思考或反省。類似地，如果所進行的思考或

反省必須要全神投入，如此一來，必須考慮還有多少心神可以遺留在動作上。或許，假定行動者或實踐者已經達到相當熟能生巧的境界，因此，在看似機械性的動作當中，他仍然持有敏銳的覺知能力，只要感覺到情境有所變動，隨即調整動作來達成目的，甚至修正原先所要追求的目標⁸。思考或反省必然干擾行動嗎？我想需要更多實證性的研究及哲學上概念的釐清，這個問題才能有比較滿意的解答。

第三、行動中的意義貫串與行中反省

如果我們看到下面的景象時，能夠說他們在進行教學嗎？——甲在黑板上寫課本的文字、教師乙在排課桌椅、爸爸丙說故事給小孩聽。如果要決定某活動是否是教學，我曾經指出關鍵在於當事人如何看待所從事的活動，或者說是存在肢體動作背後的旨意、目的、或意向（林建福，2003：218-220）。換言之，行動者行動時所懷抱的意義連結並貫串可以觀察到的肢體動作，而使他們成為可以理解的整體。當然，從行動者的角色、行動的脈絡、外在的動作表現等，行動當中的意向可被推測得知。所以，在黑板上寫課本生字的動作可能是教學、演戲、測驗黑板品質、練習板書、遊戲等。同樣地，假使把反省含括在更大的行動計畫或意向之中，反省似乎就不只是為了探究的目的而進行。

當 Kemmis 確認反省的活動負載著價值，表達並協助特定人類的、社會的、文化的、與政治的利益（Zeichner & Tabachick, 1991, 11），或 Bleakley 認為可以把反省建立在不同的價值叢集當中，諸如美的、工具的、發展的、及解放的價值觀點（1999, 2&6-7），可以了解他們所指的是貫串並連結整個反省動作的價值意義，這一點和上述不同種類之反省的討論是可以互通的。基於這個理由，Schön 認為驚奇引發行中反省，不過，假使行動者對於正在從事的行動感到罪惡、虧心、嫌厭、噁心等，我認為這些感受也可能引起行動者的反省。當然，這些感受可以和驚奇之類的情緒同時出現，只是這裡強調這些感受係以道德或藝術的相關假定為基礎，而不只是純粹建立在行動者的認知性假定之上。

三、行動中反省與專業倫理

再回到上述教導十進位加法的數學教師，他的確有可能感到驚奇而引發反省，不過，假使他相信教學時應該適當地尊重學生的不同意見、教師應當了解學生反應

⁸這種說法也可以說這是一種含有智能（intelligence）的行動，而不是盲目的、機械、或純粹本能式的行動。這些區別請參考林建福（2001，113-119）。

背後的理由、數學教學應該協助學生了解而非盲目背誦等，在這種情況下，再加上假定學生是高中生，這位教師也會感到不適當、甚至對不起，尤其是知覺到學生們學到只有十進位是唯一正確的進位系統時，這些感受可能更加深刻與強烈，進而反省自己教學的適當性。當然，這種例子並不僅限在數學領域的教學之中，其他像是道德原則、動作技能、科學事實、宗教信仰、或身教示範等教學上都會發生。

事實上，接續上一小節的討論，我要說明的是教學之類的教育行動具有倫理的性質⁹，所以，這類行動中的行中反省是可能由覺知到倫理上的不適當性而引發的。而 Schön 的行中反省是否考慮到這個問題呢？如果我上述關於道德或藝術上不適當之感受能夠引發反省的說法正確的話，顯然 Schön 對於行中反省的結論是從知識論或探究的角度來進行的。雖然是從檢視構成 Schön 計畫的基礎假定著手，Selman 也指出 Schön 對於倫理層面的關懷似乎相當有限，甚至可以說只考慮到美的價值，而忽視或排除了許多其他價值標準（1988，183-189）。

Schön 是否真的忽略了專業行動或行中反省的倫理性質呢？在有些文脈之中 Schön 的確提到專業倫理的問題，譬如：種種專業領域中的醜聞來自於專業人員未能維持較高於一般人的倫理水準（TRP，11）、專門學校未能成功教導有效實務與倫理實務的基本原理（ERP，8）、在標準課程中加入專業倫理或專業人員/委託人關係的課程（ERP，12）、培養見識廣博而有能力深入思考科技變遷之社會及倫理層面的工程師（ERP，319）。同時，他也指出專業問題的解決並不是技術理性式的知識或技術應用，專業人員常常捲入價值、目標、目的、及利益的衝突當中，有些兩難只有透過道德及政治選擇才能解決（TRP10&17）。另外，如何回應科層體制制度中實務的倫理兩難，他自己提到對於這方面的智慧談得很少，可是，他認為反省性實務的教育卻是明智實踐或道德實踐的必要條件（ERP，XIII）。

當然，儘管 Schön 行中反省的立論主要是建立在他所謂實踐的知識論之上，如前所述，實踐者反省的目的在改變情境大於了解情境，要把情境變成實踐者感覺比較好的情況（TRP，147-153）。因此，貫串行中反省與各項動作的意義並不只是為了探究求知，或許可以說更是為實現道德或倫理上的良善意旨。再以本文中的數學教師為例，他可能試著採用不同的教學方法、查詢相關書籍、不斷地反省、與同事進一步討論等，連結貫串這些活動的是哪一種意向或目的呢？純粹從事探究的科學家是為了追求真理，學生學會加法進位而變好與否在此並不是關懷所在，可是，對於從事教育工作的實踐者而言，尤其是教師，實踐中反省是為了協助學習者在知識、

⁹這方面的討論請參考林建福（2003，221-223）。

行為、能力、技能、德行等各方面的成長。的確，行中反省得以使行動者呈現並批判行動中直覺的、自主的、逐漸自動化的、或視為理所當然的假設、理論、分類架構等，這是明智的實踐或道德的實踐所必要的。然而，一旦行中反省的行動是具有倫理或道德性質的教育行動，這裡行中反省的討論就不能忽略行動的倫理性。

如果縮小教育工作的範圍，以台灣學校中教師的教學來說，它不只是教師引發學生學習的行動，也是力求專業化的教育活動。為達到這個理想，國內於六十六年全國教育學術團體年會中通過教育人員信條，以作為全國教育人員的倫理守則，其中也敘述了教學上的有關責任。所以，一旦承擔學校教師這項角色，從事教學就具有了相關權利、義務、責任等倫理性質¹⁰。也因此，教師教學或教育人員專業行動免不了要涉及專業倫理的考量，一方面實踐者是可能因為覺知到倫理上的不適當性而引發反省，另一方面，行中反省當中應當導向專業理想的實現，其中最為核心的是協助學習者成為理想的人。

參、行中反省與教師專業發展

基於上述的介紹與批判性討論，這一部分我要針對教師專業發展提出三方面的討論。

一、反省、行中反省、與教師專業發展

本集刊以「教師專業發展」為年度主題，這似乎假定教師工作是一項專業。就此而言，教師團體除了要符合一般專業的特徵或判準之外，譬如，為公眾提供重要的服務、需要受過長期而專門的培育、以廣博高深知識為基礎的專門知能或技術、具有執業上的高度自主權、訂定並遵守倫理信條等¹¹，還要致力於保持或維護這些要求、水準、或理想，否則，教師工作就不能說達到專業的地位，或者說是未能提供專業的服務。再進一步地思考，各項相關的因素促使教師必須不斷地與時俱進，如此才能達到上述的目標。譬如，除非是說職前教育已經相當足以解決新舊問題，否則就必須進修或再教育；除非作為基礎的知識體系有限而不會繼續擴展，否則完全缺乏專業成長可能會使專業人士變成專業上的無能；除非所有專業人員都能不變

¹⁰同上註。

¹¹專業工作需要符合何種特徵或判準？教師工作是否是專業？相關看法與討論請參考林清江（1968，349-366）及黃薈（2003，7-13）。

地維持高於一般人的倫理水準，否則適當地體認、或再體認專業的重要意義，可能重燃理想的專業熱情；除非專業人員完全覺得享有應有而適當的專業自主權，否則持續地加以爭取或修正觀念才能實現或逼近這項理想。當然，相關因素不只這幾項，而且上面這幾項因素可以是彼此相關，甚至多項因素同時並存，進而促使專業社群的成員自覺地或被迫地必須追求專業發展。而且，以近來我們台灣地區的教師專業來說，面對接踵而至的種種教育改革，諸如九年一貫課程統整教學、一綱多本、建構式數學、大學多元入學方案等，專業發展的必要性與迫切性可想而知。

那麼，反省或行中反省和教師專業發展有何關係可言呢？回到上述對反省意義的說明，它指的是「向後回折」或事後再想的意思，同時，它內含著對脈絡或世界的敏感性，接納情境所提供的訊息。在這個意義底下，缺乏反省的教師專業會變成什麼樣子呢？再以上述的數學教師為例，他只會一直教下去，可是一點也不會回顧或再想一想自己先前教數學的行動，如此一來，他能否把學生學習的失敗和自己的教學行動連結在一起都成了問題。況且，不能反省可能來自於無法敏銳覺知情境的訊息，例如學生困擾的表情、班級注意力不集中的狀態、學生答非所問的情況等，換言之，這位教師無法感受到教與學上面任何不適當或有問題的徵兆，那就更不可能引發他回顧或想一想自己先前的教學活動。如果情形真的是這樣的話，不會反省的教師幾乎不可能從經驗中獲得教訓、修正先前工作的缺失、檢討工作的成敗結果等。甚至在他人或外力的強迫之下，由於無法進行反省，即使行動上有了調整與改變，他也無法親自知道這是自己先前不適當行動或環境的變化所致。由於完全不會反省，所以就更不用說行中反省了。

或者說，假使專業人士缺少了 Schön 所談的行中反省，個人或整個專業社群又會呈現何種狀況呢？比完全不會反省情形好，至少可以在專業行動結束以後進行行動的反省，這樣藉此以調整或修正後續行動成為可能¹²。可是，假使所有專業行動都要等到結束以後才進行反省，而卻無法在必要的時機省思行動中的假設、理論、分類架構等，同時不能及時修正舊有假設並形成新的前瞻性假設，以人的教育作為核心工作的教師專業而言，失敗會是最常見的後果。因為，在教與學的事物上，除了共同的通性之外，人的個別差異及各個情境的獨特性是普遍確認的事實，而想要毫不行中反省地執行某種或某幾種特定的教法，加上譬如說過程中無法敏銳觀察不同學習者或情境的特性，教學成功恐怕只能說是少數的例外情況。尤其是要歷時好幾年或好幾十年的人格陶冶工作，或者說涉及人類心性或道德生命等極端複雜的教

¹²行動（後）的反省可能會成為行中反省，這種問題可參見前面第二部分的批判討論。

學事項，缺乏靈敏的感受性及現場的反省能力，往往只能在事後反省時後悔未能隨機應變。

明顯地，上述的描述與說明彰顯了反省在教師專業發展上的必要性，尤其是行中反省。反省可以使教師知覺職前教育的不足，透過反省中的感受性，教師可以察覺到專業知識體系的擴展、專業倫理的衰落、專業自主權的喪失或過份膨脹、服務熱忱的減退等，進而可能引發進一步的進修、研習、自學的行動。特別地，行中反省可以使教師在行動中或當場進行經驗的重組與改造，有助於維持或甚至是提升專業素養¹³。基於這種理由，反省雖然未必是教師專業發展成功的充分條件，至少它是教師成功專業發展的必要條件，尤其是行中反省。

二、行中反省與教師專業發展課程

如前所述，對任何專業來說，由於新成員的加入、專業知識體系的擴展、委託者在專業上的新需求、或社會情境的新挑戰等，專業人士個人或整個專業團體必須不斷地學習與發展，以維護努力獲得的專業地位，並提供優質的專業服務。也就是基於這些理由，Schön 一方面檢討了專業知識信任上的危機，另一方面也討論了有關培育反省性實踐者的專業教育。此外，行中反省既然對教師專業發展具有如此的重要性，如何透過適當的課程來培養教師的行中反省能力，這對教師專業發展就無比重要。可是，一些現場教師的反應卻讓人質疑教師專業發展課程的適當性，譬如職前教育所學完全無法派上用場、學校舉辦的研習對教學工作毫無助益、進修的課程過於理論等。在教師教學研討會、學術討論會、或私下的閒聊中，我相信我們對這些基層教師的心聲並不陌生。當然，這些現象的原因不一而足，甚至可能是教師行中反省之下的結果，只是這也提醒我們必須正視教師專業發展課程的問題。

什麼樣的專業發展課程忽視或壓抑教師的行中反省能力呢？由於學習者的背景特質和學習情境的差異，某種課程對不同學習者的影響也會有所不同，所以，要說出哪一種課程必然阻礙了學習者行中反省能力的發展，這確實是一件不容易的事。不過，從實踐者在專業行動中的建構內容與方式，追溯其可能所接受的專業發展課程，或許倒可以回答這個問題。換言之，我認為任何專業發展課程要是具有下列幾個要項上的含義，一旦學習者學習並接納之後，會不利地影響到行中反省的能力。

¹³當然，在實際的運作上，不適當的行中反省可能干擾行動，或者未能反省真正需要反省的要項，所以適當的反省是重要的，也就是，除了反省的時機之外，為何反省、反省什麼、及何種反省等都必須考慮到，才能真正有助於教師的專業發展。

(一) 專業人士的自我看法：如果強調專業人員就完全只是在應用研究人士所提供的知識，或者說描述理想的專業人員如同是技術操作員，完全不得修正而技巧熟練地照表操作，否則就是不夠專業或不專業；(二) 專業知識：倡導專業知識只能來自從事研究的學術界，或者表示專業知識體系所遵循的典範是唯一正確的選項，其中包括何謂「專業」、「知識」、及「專業知識」的理解在內；(三) 專業情境：認為各個專業情境在種類上都是相同的，而不會有重大的獨特性，即使有也無關專業知識或技能的應用，同時，專業情境只能單向地接受專業人員任意地操弄；(四) 專業人員與委託者或雇主的關係：以這種關係是追求自保、輸贏競爭或對立的，也因此理想的關係不能帶有任何相互信任、開誠布公的成分。事實上，這些要項彼此具有相關，甚至是相互含蘊。當然，這些含義不必然只能以明顯的文字來傳遞，其他如課程呈現的方式、學習情境的氛圍、職場和研究機構的關係等都可能彰顯這些含義，進而影響學習者或專業工作者。

相對地，只要課程傳遞了上述幾項要項的相反含義，就可能有助於培育行中反省能力。譬如說，強調理想的專業人員不是技術的操作員，而是要有自主的適當反省能力；專業知識體系具有修正與成長的可能性，同時實踐者也參與生產知識的工作；有些專業情境存在著獨特性，專業人員有必要敏銳地察覺以調整回應；專業人員與委託者或雇主是合作的關係，在互信的基礎上完成共同的目標。在教師專業的領域中，這種課程的具體展現包括教師即研究者的行動研究、加強師資培育機構與中小學之間連結的專業發展學校（professional development schools）¹⁴、師資培育機構至中小學現場擔任臨床教師、各式各類中小學教師的教學研討會、研習、進修等。的確，這些探究活動、機構、或教學與進修活動都必須能夠展現有利於行中反省的性質，同時，整個職前教育或專業實踐的情境要能營造支援並鼓勵行中反省及相互行中反省的文化，包括它的語言、規範、儀式在內，這就接近前述 Schön「反省性實習場」的構想。

三、教師專業發展所需要的反省

這裡所指的並不是要如何來反省教師專業發展，而是指什麼樣的反省才是真正有助於教師專業發展。那麼，到底有幾種反省可供選擇呢？依據前述的分析與論述，至少可以從三個方向來開展這個討論。

第一、何時進行反省

¹⁴有關專業發展學校的介紹，請參考林清山、林天佑。

沒有反省的專業發展是無法想像的，包括教師專業成長在內。可是，何時來進行反省才是適當呢？如果教師專業成長的目的是在於維持或甚至提升專業的服務品質，那麼，行中反省和行動反省都是必要的。一般而言，相對於醫師或法官，現場負責教學的中小學教師與學生們互動頻繁，因此，是否能夠藉由驚奇之類的感受引發行中反省，檢視自己教學行動之中的行中知，適時地調整或修正行動，實在不是很容易。不過，教師如果具有敏銳的知覺，其中包括感受到哪些行中反省不致於干擾行動，或是寧可暫停行動以進行反省，同時形成行中反省的傾向，這的確能夠有助於專業行動的品質。

第二、為何反省與反省什麼

不管是行動反省或行中反省，除了在心靈上的操作程序之外，例如覺知、回想、分析、比較、調整或修正假設、評估、形成新假設等，這個反省行動是可以為更大的行動計畫或意向而進行的，譬如說科學的、政治的、經濟的、教育的等。因此，教師從事反省時，除了不只是手段的反省之外，也涉及反省的內容是什麼，甚至有相關而更重要的是為了達到何種目的而反省。理論上而言，教師專業應該致力於教育理想的實現，簡單地說，即協助學習者學習而開展他/她在道德、知識、情意、技能等層面上的潛能，而營幸福的生活。基於這個理由，教師的反省不應當只是為了科學上的求知或經濟上的獲利¹⁵。可是，從教師專業活動在人世間實際的運作狀況來說，當教師試圖協助學生學習時，無可避免地會牽涉到科學、經濟、政治、道德、美等層面的事務，因此，這些層面的反省也成為必要，如此，或許才可能使教師專業透過培育理想的人，而對人類社會整體做出應有的貢獻。

第三、純粹智性的反省與智情融合的反省

失去了人類生命中的覺知感受，行動反省或行中反省都可能成為純粹智性的活動，譬如說只是從概念上進行推論，或者說是像人工智慧軟體在運算複雜的程式。可是，以教師專業的實踐活動來說，教師同時具有睿智的和情意的生命，同時也要和學生在具體的情境中教學互動，所以，情緒性覺知可以提供給他豐富的情境訊息，其中包括正確與不正確的覺知、滿意的喜悅、超出預期的驚喜、擊潰信心的沮喪、或令人不敢面對的絕望等。面對這些訊息，粗略上我

¹⁵這裡的論述可以和 Spranger 六種人格類型及價值追求相結合，即真理型、經濟型、審美型、宗教型、社會型、及政治型，相對應的價值分別為真、利、美、聖、愛、與權。請參考 Spranger (1928)。

們有兩種選擇，完全拒絕不理或妥善接納與運用。如果選擇前條進路，除了失去寶貴訊息之外，教師可能成為乏情寡意的機器；如果選擇後者，教師除了更具人味兒之外，則必須承擔苦樂的衝擊。當然，如果能夠走一條智情融合的反省之路，不僅教師能夠在理論上進行反省，同時也可以在現場進行反省性實踐，我想這才是教師專業發展所需要的適當反省。

結語

在推展一種學說或理論時，批判性地理解是重要的，因為，假設沒有適當的了解，盲目的推展底下，未蒙其利之前已先受其害。我想這是我們教育理論界同道共有的看法，在推展不同文化的思想時尤其如此。本文只是對 Schön 有關專業及專業教育見解的一小部分進行批判性檢視，同時特別從教師專業發展的觀點著手，也因此，還遺留很大的部分有待共同努力，諸如師生之間「意義的會合」、「專業權威在社會中的角色」、「業界和研究界之間的關係」、等「反省性實習場」。同時，我並沒有從本土文化的觀點來進行反省，或許這是更有趣的一件事，也可能對教師專業發展有更大的啟示。

參考文獻

吳清山、林天佑，專業發展學校，

(<http://www.socialwork.com.hk/artical/educate/gx14a.htm>)

林建福（2001），教育哲學—情緒層面的特殊關照，臺北：五南。（第一版）

林建福（2002），教育哲學—情緒層面的特殊關照，臺北：五南。（第二版）

林建福（2003），教學專業的倫理省思，載於慈濟大學教育傳播學院九十一學年度教育專業倫理學術研討會，214-234。

林清江（1986），教育社會學，台北市：國立編譯館。

黃藹（2003），教育專業倫理與道德教育，載於慈濟大學教育傳播學院九十一學年度教育專業倫理學術研討會，5-27。

Bleakley, A. (1999), From Reflective Practice to Holistic Reflectivity, *Higher Education*, Vol.24, Issue3, (http://web9.epnet.com/citation.asp?tb=1&_ug=dbs+0%2C1%2C2%2C4+1n+en%2Dus+sid+2.„1-14)

Fenstermacher, G. (1988), The Place of Science and Epistemology in Schön's

- Conception of Reflective Practice? in P. P. Grimmett and G. L. Erickson (eds.), *Reflection in Teacher Education*, pp. 39-46.
- Gilroy, P. (1993), Reflections on Schön: An Epistemological Critique and a Practical Alternative, *Supplement International Analy*, Vol.19, Issue2.
(http://web9.epnet.com/citation.asp?tb=1&_ug=dbs+0%2C1%2C2%2C4+1n+en%2Dus+sid+2.,1-14)
- Grimmett, P. P. (1988), Introduction: The Nature of Reflection and Schön's Conception in Perspective, in P. P. Grimmett and G. L. Erickson (eds.), *Reflection in Teacher Education*, pp.3-15.
- P. P. Grimmett and G. L. Erickson (eds.) (1988), *Reflection in Teacher Education*, London: Teacher College Press.
- Newman, S. (1999), *Philosophy and Teacher Education*, Aldershot: Ashgate.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner—How professionals Think in Action*, New York: Basic Books. (TRP)
- Schön, D. A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, London: Jossey-Bass. (ERP)
- Selman, M (1988), Schön's Gate is Square: But is it Art? in P. P. Grimmett and G. L. Erickson (eds.), *Reflection in Teacher Education*, pp. 177-192.
- Shulman, L. S. C. (1988), The Dangers of Dichotomous Thinking in Education, in P. P. Grimmett and G. L. Erickson (eds.), *Reflection in Teacher Education*, pp. 31-37.
- Spranger, E. (1928) *Types of Man*, trans. By P. J. W. Pigors, New York : Hafner
- Tabachnick B. R. and Zeichner K. M. (eds.) (1991), *Issue and practices in Inquiry-oriented Teacher Education*, London: The Falmer Press.
- Zeichner, K. and Tabachnick, B. R. (1991), Reflectins on Reflective Teaching, in B. R. Tabachnick and K. M. Zeichner (eds.), *Issue and practices in Inquiry-oriented Teacher Education*, London: The Falmer Press, pp.1-21.