

# 批判反省取向的師資培育

湯 維 玲

國立台灣師範大學教育研究所博士班研究生

## 壹、前 言

民國83年2月7日修訂公布得「師資培育法」，將培育師資之任務責成師範院校與大學院校共負肩責，一方面因應政治的民主趨向、社會的多元觀點與市場經濟的導向，另一方面希望藉此師資多元化、制度化後，提昇教師的素質。筆者以為師資教育的目的在於經由專業培訓，教育出能教、會教、願意教且樂於教的現代教師。在此師資教育的變革時期，多元與制度化並不能確保師資素質的提昇，惟有師資培育者所組成的專業社群，在社群中充份溝通，體認存在的問題，並且付諸實踐，在職前的師資培育上盡到培育的目的，不只是「把關」更應該有積極的教育使命感，方不負教育改革之美意。因此，本文所提供的是一個不同的師資培育觀點，不從師資教育傳統的學術取向，來討論課程上所規劃的科目、學分數，有省略影響我國師資教育的「能力本位」教育與和人文取向的師資培育。只就1980年代以後，以探究導向(inquiry oriented)或者批判反省(critical reflection)為核心的師資教育進行探討。這種批判取向(critical appreciation)的師資培育所著重的是師範生的反省分析、探究的精神，其目的希望師範生或教師在學習的過程和實際的教學情境中更具有反省的能力，並且消弭教育理論和實踐的差距(Goodan, 1986: Smyth, 1987: Tom, 1985: Zeichner, 1983)。住種仲視「批判反

省」或者「探究導向」的師資教育，本文均納入「批判反省取向師資培育學程」的討論之中。美國已有為數不少的學者有興趣而且關心這個問題，同時「反省性」一詞儼然已成為師資教育文獻上的一種口號，並廣為師資培育學程所採納(Liston & Zeichner, 1987)。不過至今很少人瞭解促進反省實踐(reflective practice)的過程(Nolan & Huber, 1989; Ross, 1989b)，以及如何協助師範生發展反省的習慣，甚至對「反省」的概念澄清(Goodman, 1984)仍有待進一步研究。我國的師資教育狀況與美國不甚相同，但是理論的瞭解與經驗的分享，卻是不分國界的。

緣此，本文首先說明批判反省取向師資培育的源起；其次，進行「批判反省」的概念分析；探討「批判反省」的層次與歷程；然後，進行「探究導向師資教育」的闡釋；最後，檢討省思該取向之意義。本文關心的焦點著重於職前的師資培育階段，不涉及初任教師的教育或資深教師的在職進修。所蒐集的文獻主要以美國目前標誌「批判反省」或「探究導向」為師資培育學程主要特徵者為研究範圍。本文係屬概括性介紹，理論基礎及實際實施狀況與問題筆者正進一步探究中，日後將專文介紹。

## 貳、批判反省取向的師資培育

### 一、源起與發展

批判反省取向的師資培育在1980年代逐漸成為一種風潮。該類取向的學程受到教育當局、大學校院和學術研究團體的重視與矚目。目前將「反省性」訂為學校發展目標的有Alabama大學、Alaska---Fairbanks大學、Florida大學、Ohio大學、Virginia大學、Wisconsin--Madison大學等（高敬文，民79；Ferguson, 1989, ; Ross, 1989a）。有關的學術研討會則如美國教育研究協會舉辦的兩次會議：第一次會議在1982年舉行，與會人士努力嘗試在方法科目(Methods courses)或實地經驗(field experiences)中，對學校和社會

之關係進行批判分析；第二次則在1985年，會議名稱爲「探究本位師資教育：現況報告書」(Inquiry-Based Teacher Education: A Status Report)，是次會議則發表了一些有關在師資培育學程內，促進師範生批判反省和道德技藝性(moral craftsmanship)的各種努力成果(Adler & Goodman, 1986; Goodman, 1986)。之後，1987年10月在Houston大學舉辦一場由Houston大學、聯邦教育部與教育研究促進會所贊助的「教學與師資教育的反省」研討會，探討那些以「反省」作爲師資培育標誌的學程，分析反省實踐的本質及分享運用於師資培育的經驗(Clift, 1990)。以「反省性」爲主要目標的師資培育學程中，「反省性教學」(reflective teaching)是該類學程主要的核心。而這種反省性教學不僅在美國廣爲應用，加拿大、澳洲、荷蘭地區（如Utrecht地區的師範大學）等在師資教育亦見其發展(Clift, 1990; Korthagen, 1985; Ross, 1989a; Smyth, 1989)。

論及「反省教學」的概念，在美國的教育思潮中可溯自1909年J. Dewey所著的「我們如何思考」(How We Think)一書中的「反省思考」(reflective thinking)。1933年Dewey再版此書重申反省思考對教育歷程的關係，分析反省思考，並且定位反省的活動需要考慮到某人的信念和知識(Ross, 1986; 1989b)。他的分析反省活動的主要功能、陳述思考狀態發生前後情境、採取技術或歷程取向的問題解決模式以反省思考，使得反省思考的步驟具體化，過程細部化。而後，1940至70年代路續有學者如B. Bode, M. Hunt, L. Metcalf, B.K. Beyer等人，致力於反省思考歷程的具體化、細部化工作(Ross & Hunnay, 1986)。近年來，則有D.A.Schon間接的推波助瀾，對反省的推動佔很重要的地位。他在1983、1987、1990年陸續出版了「反省的實踐者：專業人員在行動中如何思考」(Reflective Practitioner: How Professions Think in Action)、「教育出反省的實踐者」(Education the Reflective Practitioner)以及編輯"The Reflective Turn"三本書，在教育界引起了很大的回響。許多學者(Grimmett, 1989; Harris, 1989; Nolan & Huber, 1989a, 1989b; Roth, 1989; Smyth, 1987,

1989; Valli & Tom, 1988) 分析或運用 Schon 的主要理念，如：在實踐中求知 (knowing-in-practice)、於行動中反省 (reflection-in-action)、反省的研究 (reflective research) 等進行有關教學或師資教育的分析。

然而，在這股推動反省性教學或標以批判反省的師資培育過程中，行動者或研究者是否確實掌握到此批判反省的真諦，而能不受到意識型態的限制，這得必須進行一些概念澄清的工作，並且不斷地自我反省。B. Spodek 曾言：「所有的師資教育均是某種形式的意識型態 (a form of ideology)。每一種學程都與某類特定的師資教育者或師資教育機構所保有教育的意識型態有關，不過其關係並未明確揭示。因此沒有價值中立的師資教育，就好比沒有價值中立的兒童教育一般。(Zeicher, 1982)。批判反省取向的師資培育學程賦予未來教師的角色，學者們各有其見解。有許多學者主張發展教師的學術性；或者使教師成為反省性的教師；使教師為探究者、研究者、抑或參與觀察者；或者是能自我檢視的教師等，每種主張有其不同的探究方法 (Goodman, 1984)。筆者以為批判反省取向的師資培育學程也容易在未經分析與批判反省下成為一種意識型態，將不同的先前假設視為同一類型來探究。因為目前美國的批判反省風潮正面臨著「反省」概念缺少共識，反省的內涵歧異等困境。於是，不少關懷此取向的學者積極解困，而 K. M. Zeichner、A. R. Tom 等人就是付諸行動者。為了進一步瞭解批判反省或探究取向的師資教育，以下將簡扼敘述各家學者對「反省」或「探究」的概念、反省的層次、反省的歷程或步驟以及「探究導向的師資教育」分析架構。

## 二、「反省」或「探究」的概念分析

「反省」或「探究」兩者的定義甚為分歧，學者間缺乏共識。雖然如此，反省與探究的意義說明卻是瞭解批判反省取向師資培育一個重要的步驟。因此，以下即蒐集反省或探究的意義，作為多方瞭解的開始。

Peter P. Grimmett 等人 (Grimmett, 1990) 從知識所扮演的角色，來歸類反省的概念。如知識來自於外來資源，藉以引導教師，或者知識是在實踐中形成，或知識構成訊息，教師運用之以理解實踐，重新建構他們的教室經驗。因而主張知識與反省之間有三個基本的類型，而反省也有不同的意義，茲說明如下：

1. 將「反省」當成調解行動的手段：供反省的「知識來源」是外來的，透過「行動」傳達外來知識權威；因此反省具有工具性質；所運用的認知模式則是技術性的；至於反省的目的乃在於指導。
2. 「反省」是一種深思熟慮式 (deliberation) 的考慮：知識來自外在，以背景脈絡 (context) 傳遞外在的知識權威，並以特定的反省概念呈現「深思熟慮」的認之模式；具體言之，在各種的教學觀點之中，反省是一種深思熟慮的考慮，而反省的目的在詳盡敘述 (inform)。
3. 「反省」如同經驗的重建：知識的來源存在於自我與他人之間的背景脈絡中；認知的模式是辯證式的 (dialectical)；知識是反省歷程的結果，反省是經驗的重建；而反省的目的在於領會與知識的轉化 (transform)。

也有學者從反省的範圍分析之，如 D. Cruickshank 和 J. Applegate 將反省定義為：協助教師思考事件的發生及其原因，並且考慮採取何種措施達成目標。此定義局限在既定的目標內進行教學。J. SMyth 則從廣義的角度來分析反省。他認為存在於師資教育的「反省」，應該是主動、積極的，在教學、學校教育的論辯中，需要關切倫理、人格和政治等層面，才能顯現反省的真諦 (SMyth, 1989)。此外，有些學者將反省視為「思考的方式」、「探究的過程」，例如：J. Goodman (1984), D. D. Ross (1989a), D. P. Liston 和 K. M. Zeichner (1987) 等人主張：反省是一種思考的方式，思考有關教育事務的方式，包括做合理決定，以及為這些決定負責的能力。再如 N. B. Garman 所言 (Nolan & Huber, 1989)：反省就好比教師從事

實際工作所經歷的一種基本探究過程。那麼何謂「探究」呢？探究教是一種「問問題」的觀念，當教師本身對教學採取反省的態度，開始質疑自己的教學情況時，他們就會放棄本來認為毋庸置疑得教學，而進入所謂的「探究」歷程中(Roth, 1989)。探究的目的乃在發展教師具有批判性的知識基礎(Nolan & Huber, 1989)。對於「探究」一詞的定義雖然眾說紛紜，但是都企圖培育出具有實踐能力並且能夠從影響學生、學校和社會的角度分析之教師(Zeichner, 1983)。

所謂探究、反省實踐，其基本精神就是不以斷然的態度，毫不質疑地就接納某一觀念或目標，需要有變通相。因此教師乃是一主動的個體，對於自己的教學或行動能自知其源由和程序，並且能洞悉事實的真象(Zeichner, 1983)。

介紹了反省和探究的概念之後，以下乃是針對反省的層次和歷程進行說明。

### 三、反省的層次與歷程

M. Van Manen 於1977年提出「反省的層次」(levels of reflectivity)以了解專業實踐的情況。每一層次，也可以說是每一階段的反省重點均有不同，茲歸納如下(Ferguson, 1989; Goodman, 1984; Nolan & Hunber, 1989)。

第一層次為「技術理性」(technical rationality)，關心的焦點在於達成既定的目標所需的技術，而這些目標被視為理所當然，因而反省的效標就限制在績效、效率、效能的技術層面上。師範生或教師顧慮到的是「什麼」可以使學生安靜、專心地學習較「有效用」，亦即有效又便捷地應用教育知識以達成目標。

第二層次是「實踐的行動」(practical action)(Ferguson, 1989)或稱為「解釋的溝通」(interpretive communication)(Nolan & Huber, 1989)，此階段所重視的是解說並闡明在實際事務及眾多選擇之下的基本假說設與傾向，評估教學行動所導致的教育結果與其含意，並對於原理原則和目標進行討論。師範生或教師關注的焦點，耐置於

理論與實際之間關係的探究、剖析專業判斷或實際行動與特定價值或教育目的的關連性。

第三層次係「批判的反省」(critical reflection)該階段的反省將道德、倫理，政治的效標和有關實際的行動之論辯相互結合。批判反省的焦點乃是決定何種教育目標、經驗與行動可以導引出關懷正義、均等並能具體實間的生活型態；同時也需深思現階段的各種安排是否已滿足人類重要的需求與目的。於此，教學的目的和手段以及周遭的事物都可視為從衆多的可能省性中所做出的價值支配(value-governed)的選擇，是故師範生或教師將考慮到在教室中所發生的事件，其中蘊含的倫理、社會的啓示。

Van Manen 的三個反省層次和 Habermas 主張的認知型式與認知興趣頗為符合(Grimmett, 1990)。第一種經驗分析式的反省層次，關切目的與手段的問題、理論與實踐的關係；第二種詮釋—現象學的反省層次，關心生活世界的本質與理解；第三種批判理論的反省層次，需要檢視和反省與實踐有關的基本假設、規範和規則，惟有透過反省重建的歷程，檢視那些「理所當然」的假設，才能從利用(exploitation)的形態中解放車來。

上述 Van Manen 所區分的三個反省層次，為 D. P. Liston 和 K.M. Zeichner(1987)所運用，認為反省性的師資教育是師範生對於教育目標、教育活動和課程反省分析，而且反省的層次有三：

1. 分析、反省達成教育目標所運用的教育手段和客程；
2. 分析、反省教育活動的根本假設和結果；
3. 分析、反省教育活動和學校教育機構的道德含義。

這三種反省層次其範圍依序擴增，由微觀而鉅觀；分析的角度也由技術層面進入道德層面。這種從探討教育實際事務的技術性反省，進入實際行動概念的探背究，澄清教育實際事務背後的假設與前提，再轉變為實際行動的論辯，進行教育行動中的倫理與道德規准是否符合正義、公平的批判反省。此一發展歷程是目前規劃師資培育學程的教育者應關心及省思的。未來如果將發展師範生的「批

判反省」能力列為目的之一時，學程規劃或教學實施所欲達成的是那一層次的反省？未來的教師僅是會教學的知識傳遞者，還是能轉化知識的教育者？更廣義的說，培育未來的教師成為社會的改革者？

在初步瞭解批判反省或探究的意義與層次後，接著以技術性的反省層次闡明具有反省性的實踐者是如何進行反省實踐的，以及所運用的策略。

R. A. Roth (1989) 提出二十四個步驟說明，其分析極為細膩；D. D. Ross (1989a; 1989b) 則從大處著眼，敘述反省歷程的要素和反省實踐者於此歷程中所應具備的能力。以下即歸納重點，扼要說明反省的歷程：

1. 分析教育上的問題與情境，瞭解何事(what)、為何(why)以及如何(how)三個分析角度；
2. 保持無偏見的態度，從各種觀點審視；
3. 運用合理的問題解決方式，蒐集、組織、解釋和評鑑訊息；
4. 提出假設，考慮各種解答的結果和啟示；
5. 分析、評鑑；
6. 進行專業判段，做決定；
7. 採取行動，調整行動的效果。

在師資培育學程中常見到培養師範生批判反省能力的策略有(Good-man, 1984; Ross, 1990)反省教學、行動研究、觀察、反省日誌記錄、課程分析與發展、實習督導、教授示範及討論會(seminar)等。如Florida大學初等教育職前學程(the elementary PROTEACH program)(Ross, 1989a; Ross, 1989)的設計目的是為了協助師範生發展反省能力和態度，該學程中運用了實習課程與行動研究相連貫的策略，使師範瞭解教學和研究是密不可分的，同時體驗探究與試驗的歷程。也在「初等教育研究」課程中，進行教師效能研究以培養師範生的反省思考，擴展其鑑賞系統(appreciation systems)。不過，如D. D. Ross (1989a:1990)所言，對於教育問題或情境的反省能力，



並不是某一科目就能達成的，但是任何一科都能做為師範生反省思考的導引，協助他們深思自己的鑑賞系統；發展師範生的反省能力，也不單是個別教授的責任，應該是整個師資培育學程的責任。不過，在那些舉著批判反省或探究導向的師資培育學程中，學程之間有大仍有很大的差異存在。以下以K.M.Zeichner和A.R.Ton的分析，說明批判反省取向師資培育，衆多紛歧概念背後的基本假設。

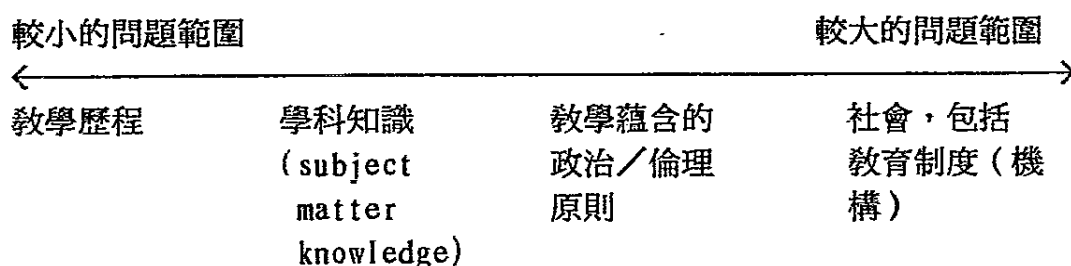
#### 四、「探究導向的師資教育」闡釋

K. M. Zeichner (1983) 曾將師資教育歸納為四種典範，其中第四種命名為「探究導向的師資教育」。該典範注重發展有關教學和產生教學背景的探究，所以批判探究的技巧，過程與「於不疑處有疑」的質疑態度是培養師範生反省能力所不可或缺的。師資教育的基本任務有究是如J. Dewey所言：發現未來教師「反省行動」(reflective action) 的能力，並協助他們檢視存在於日常思考和實踐中的各種道德、倫理、政治上的議題。當教師有能力不斷質疑存在於學校、社會的教育時，學習者方可獲得最佳教育(Goodman, 1986)。因此，對於師範生的教育，不僅要給與他們技術上的培訓，亦須檢視師資培育學程中理論和實踐之間的關係(Goodman, 1984)。據此筆者分析Zeichner的探究導向重點如下(Zeichner, 1982)：

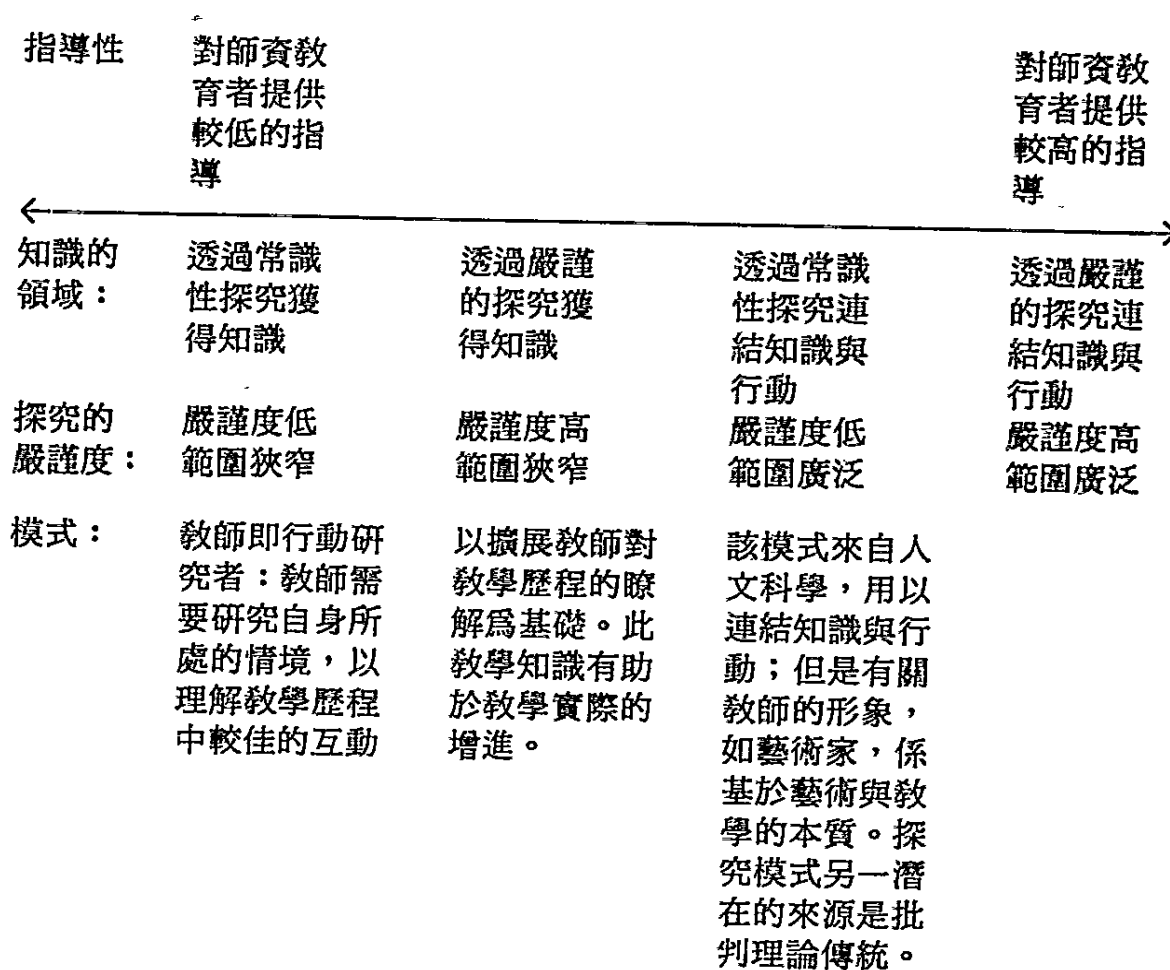
1. 理論基礎：與杜威(J. Dewey)的反省傳統有關；
2. 譬喻：解放(liberation)；
3. 師範生扮演的角色：師範生是行動主體(active agent)，能主動參與教師培育，也知道自已行動的源由和結果，並且瞭解到行動者所受到的學校內、外情境的限制；
4. 師資教育主要工作：
  - (1) 培育師範生的反省行動能力，並協助師範生檢視存在於日常生活中思考與實作的技術性、道德性、倫理的與政治性等議題；
  - (2) 未來的教師應有改造現況、促進教育進步的責任。

Tom 認為 Zeichner 所提出的「探究導向的師資教育」，其定義不很清楚，遂針對該導向的師資教育發展出一套分析的概念，從三個面向（或數線）進行解析分別為 (Tom, 1986)：

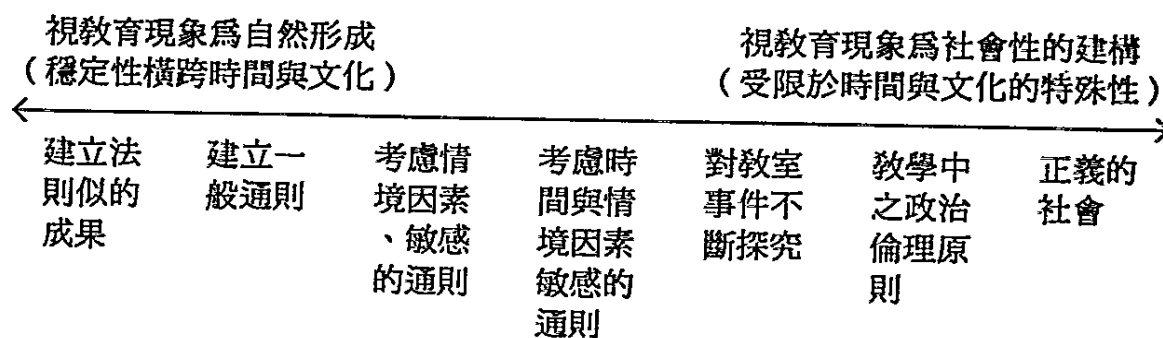
1. 有問題的範圍 (arena of the problematic)：係指教學情境中可能產生的問題。例如在一般尋常的環境下質疑甚麼才是有效的或明智的實踐，而質疑的對象可能是為人所接受的教育原則，或者是教師教室經營方式，也可能質疑學校與社會關係之間為人熟悉的信念，或者是教師權威等。有問題的範圍以連續數線表示之（見圖一）則見從微觀的教學歷程學科知識擴斬到政治、倫理、社會等鉅觀層面。
2. 探究的模式 (model of inquiry)：「模式」是指探究歷程的重要特徵。運用「知識或知識／行動」的領域 (scope)，以及「常識性探究或受過訓練研謹的探究」其研謹度劃分模式，並且配合著對師資教育之指導程度，共區分出四種探究的模式（見圖二），從一般常識性的探究與低度指導，進入到受過訓練的探究與高度指導，而知識與行動的連結範圍也逐步擴增。
3. 教育現象的本體論立場 (ontological status of educational phenomena)：依「合理性」以及有關的探究焦點進行劃分如圖三，從師資教育者觀點中區分出自然到社會建構觀。採自然觀點的學者，傾向採取知識、行動區分為二的探究模式，以知識引導行動。接納社會建構觀點者，則尚未發展出探究的模式。



圖一 有問題的範圍（以範圍廣泛的程度安排之）



圖二 探究的模式



圖三 教育現象的本體論立場

依 Tom (1985) 的見解，其本身傾向於三個層面廣義的觀點，而且認為是較佳的選擇。

## 參、批判反省取向師資培育的省思

本文的概括性探討，並非鼓吹或宣揚美國的批判反省取向就應該是我國的師資培育「點範」。但套用Larl-Otto Apel在人文社會科學所倡議的「互補」概念而言，這種取向和傳統學科知識師資培育、實務取向的師資培育、行爲主義能力位的師資培育以及人文主義的師資培育等，理論上可以進行互補，但是需經行動中的反省和研究才能落實於學程中，也就是在實踐的過程中，知識與行動結合，經過反省批判，形成知識。因此，專業社群的討論辯證以及付諸實踐，是形成史於「我國」「本校」師資培育特色的一個主因。不論目前所規劃的學程或現有的培育體系係屬何種形態，均應剖析以下的幾個問題：

1. 理想的師資培育學程是何種（類）型態？在法令規定下的師資培育是否僅是最基本的要求，而未合乎理想？又現行或規劃中的師資培育問題何在？可有解決方法？
2. 所欲培養的未來教師是知識的傳遞者或知識的轉化者、創新者？教師的任務除了教學之外，還有什麼？能自我成長、批判不合乎正義、公平之教育現象？
3. 培育過程中採取何種方式或策略？爲時麼？

就在審慎思考、認清自己所抱持的價值與態度後，才能「決定何種教育目標、經驗與行動可以導引出關懷正義、公正並能具體實踐的生活型態；同時也需深思現階段的各種安排是否已滿足人類重要的需求與目的。於此，教學的目的和手段以及周遭的事物都可以視爲從衆多的可能性中所做出的價值支配的選擇」，並且「透過反省重建的歷程，檢視那些『理所當然』的假設，才能從利用的形態中解放出來」。

如果有以採納這類批判反省的師資培育學程，首先，必須進行概念上的澄清，如本文初步所作的部份。然後批判反省「批判反省」的迷思並解迷。因爲目前批判反省的師資教育在美國廣泛地

受到重視，與當前的社會、經濟、政治以及對學校教育、知識的味質等看法有關。該取向是對當前潛藏的「技術觀」(technical views)這種過於工具性現象的一種反動，該取向企圖透過教師的專業教育，培養師範生成為能設身處地、主動求知、具有熱情、自覺等特質的反省實踐者。而有關促進反省能力、反省態度的科目、學程或者是活動，其重點主要是培育的「過程」(processes)而非學程的「結構」(structure) (Roth, 1989)。因此，批判反省取向的教師培育其精神表現在批判反省、探究的過程與態度之上。至於反省性教學、探究會不會成為「另一種教學技術」？而且導引的方式是「原則性」的，還是有固定「程序」？如果過份信賴分析方法，而且導引的方式是「原則性」的，還是有固定「程序」？如果過份信賴分析方法，而且當遊戲規則一成不變時，思考歷程未能保持談性靈活運用，是否會僵化與簡化？甚至師資培育者本身瞭解所謂的「批判反省」「探究嗎？

R. Bullough 曾提醒師資培育者「反省性(reflectivity)本身並不必然是職前師資教育的充分條件，或值得追求的目標…反省性必須成為聯貫的概念架構之一部分，亦即必須包含哲學與價值的陳述…該架構本身還得呈現出參與成員對反省性概念的各種成份有共識與理解」(高敬文，民79；Bullough, 1989)。對聲稱所進行的是「批判反省」的師資培育學程規畫或研究，必須深入探討其假設與方式，方不至於陷入迷思中，形成不假思索完全接納該研究。

本文拋磚引玉，期待有此「認知興趣」者共同參與討論，引發更多的思索與研究，並在師資多元化的憧憬中，有逐夢踏實的毅力與機運，更有突破現狀瓶頸的勇氣與才能。

## 參考文獻

- 王秋絨(民80)批判教育論在我國教育實習制度規劃上的意義。台北：師大書苑。

- 高敬文（民79）批判的反省與師資培育計畫，臺灣省政府教育廳主辦：臺灣省教育學術論文發表會。
- 陳麗華（民79）評析俄亥俄州立大學的「反省性教學」方案，輯於中華民國師範大學教育學會主編：師範教育政策與問題。台北：師大書苑。
- 張芬芬（民80）師範生教育實習中潛在課程之人種誌研究。國立臺灣大學教育研究所博士論文。（未出版）
- 湯維玲（民79）我國中學師資培育專業教育課程之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。（未出版）
- 歐用生（民83）師範教育課程研究的探討，輯於中華民國比較教育學會、中華民國師範教育學會主編：國際比較師範教育學術研討會論文集（上）。台北：師大書苑。
- Adler, S & Goodman, J. (1986). Critical theory as a foundation for methods courses. *Journal of Teacher Education*, 37(4), 2-8.
- Clift, R.T., Houston, R.W. & Pugach, M. C(Eds)(1990). *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs*. New York: Teachers College Press.
- Dewey, J.(1993) *How We think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Chicago: Henry Regnery Co.
- Ferguson, P. (1989). A reflective approach to the methods practicum. *Journal of Teacher Education*, Mar. Apr.,36-41.
- Goodman, J. (1984). Reflection and teacher education: A case study and theoretical analysis. *Interchange*, 15(3),9-16.
- Goodman, J. (1986). Teaching preservice teachers a critical approach to curriculum design: A descriptive account. *Curriculum Inquiry*, 16(2) 177-201.
- Grimmett, Peter. p. (1989). A commentary on Schon's view of reflection. *Journal of Curriculum and Supervision*. 5(1), 19-28.

- Grimmett, P. P., Ericlson, G. L., Maclinnon. A. m., & Riecken, T. J. (1990). Reflective practice in teacher education. In R. T. Clift, Houston, W. Robert & M. C. Pugach (Eds.), *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs*. New York: Teachers College Press.
- Harris, I. B. (1989). A critique of Schon's views on teacher education: Contributions and issues. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5 (1), 13-18.
- Korthagen, F. A. J (g). (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherland. *Jouranl of Curricrlum and Supervision*, 5(1), 13-18.
- Liston, D. P. & Zeichner, K. M. (1987). Reflective teacher education and Moral deliberation. *Journal of Teacher Education*, 38(6), 2-8.
- Nolan, J. F. & Huber, T. (1989). Nurturing the reflective practitioner through instructional supervision: A review of the literatüre. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(2), 126-145.
- Ross, D. D (1989a). First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, Mar. Apr, 22-30.
- Ross, D. D (1989b). Action research for preservice teachers: A description of why ans how. *Peabody Journal of Education*, 131-150.
- Ross, D. D (1990). Programmatic structures for the preparation of reflective teachers. In R. T. Clift, Houston, W. Robert & M. C. Pugach (Eds.), *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs*. New York: Teachers College Press.
- Ross, E. W. & Hannay, L. M. (1986). Towaeds a critical theory of reflective inquirt. *Journal of Teacher Education*, 37(4), 9-15.
- Roth, R. A. (1989) Preparing the reflective practitioner: Transforming the apprentice through the dialectic. *Journal of Teacher Educa-*

tion, 40(2), 1-5.

- Smyth, J. (1987). Introduction: Educating teachers; changing the nature of pedagogical knowledge. In J. Smyth: *Educating Teachers-Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, 1987, 1-8. London: The Falmer Press.
- Smyth, J. (1987). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*. Mar. Apr., 2-9.
- Tom, A. R. (1982). Inquiry into inquiry-oriented teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 35-44.
- Valli, L. & Tom, A.R. (1988). How adequate are the knowledge base frameworks in teacher education. *Journal of Teacher Education*, Sep-Oct, 5-12.
- Walters, K. (1989). Critical thinking in teacher education: Towards a demythologization. *Journal of Teacher Education*, 40(3), 14-19.
- Yang, Shen-Yang (1992) *Reforms of Teacher Education Programs Conference of the Comparative and International Society*. Annapolis, MD: U. S. A., March 12-15.
- Zeichner, K. M. (1982) *Activating teacher energy through "Inquiry-Oriented" teacher education*. paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educator. (ERIC NO. ED 215 986)
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms in teacher education. *Journal of Teacher Education*. 34(3), 3-9.
- Zeichner, K. M. & Liston, D.P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*. 57(1). 23-48.
- Zeichner, Kenneth M. (1990) *Education and social commitments in reflective teacher education programs*. In Proceedings of the Association of Independent Liberal Arts College for Teacher Educator. (ERIC NO. ED 344 855)