

# 教師專業發展的另一條途徑—— 以敘事促進教師觀看及增能

郭木山\* 陳淑華\*\*

## 摘要

本文探究敘事與教師發展的關聯，其主要背景來自傳統教師專業發展過度倚賴外來理論的學習，而忽略教師知識學習的實踐特性，導致教師專業發展的有效性受到質疑。因此，本文藉由理論分析模式論析另一條教師學習途徑的可能，文中闡述敘事的意涵及特性，以及敘事對促使教師專業發展的關聯。其中揭櫫敘事強調由教師內部置身在地脈絡的觀看外，並論述敘事揭顯教師生活經驗知識的多元意義，以及藉由互為主體對話的文化工具，觸發教師意識提升與察覺反省的「可理解性」和「可反省性」特性。最後，並從置身在地、交互對話、實踐行動等敘事觀點面向，提出三個藉由敘事促進教師學習及專業發展的作法：分別是經營課堂自我觀看與敘事的情境；尋求合作敘事夥伴，營造互為主體對話氛圍；透過教學實踐觀看，重構教師專業知識體系。

**關鍵詞：**敘事、觀看、教師增能

---

\* 郭木山，南投縣長福國小校長

\*\* 陳淑華，美和科技大學應用外語系副教授兼系主任

電子郵件：msk5889@yahoo.com.tw；x00003050@meiho.edu.tw

來稿日期：2013年1月1日；修訂日期：2013年3月12日；採用日期：  
2013年12月9日

# Alternative Approach for Teacher Professional Development: Promoting Teachers' Observation and Empowerment through Narrative Inquiry

Mu Shan Kuo\* Shu Hua Chen\*\*

## Abstract

This paper aims to investigate the relationship between narrative inquiry and teacher development. Traditionally, teacher has relied heavily on learning theoretical knowledge, while neglecting the importance of practice. That brings the effectiveness of teacher professional development into question. Accordingly, this paper tries to interpret teacher's learning based on literature analysis, then to clarify the meaning and characteristics of narrative inquiry and its relation to the promotion of teacher's professional development. Narrative analysis brings to light the many facets of the knowledge of life experience of teacher who is the cultural tool of inter-subjectivity of dialogue. It stimulates teacher's consciousness making him or her aware of one's "intelligibility" and "reflection".

Finally, from the aspects of narrative inquiry, such as situating in context, inter-dialogue and practice in action, this paper suggests three methods to promote teachers' learning and professional development: Managing classroom self-insight and narrative inquiry, seeking narrative partners, and building inter-subjectivity dialogue through teaching practice to reconstruct an effective teacher professional knowledge system.

**Keywords:** narrative, observation, teacher empowerment

---

\* Mu Shan Kuo, Principle, Changfu elementary school, Natou

\*\* Shu Hua Chen, Associate Professor & Chairman, Department of Applied Foreign Languages, Meiho University

E-mail: msk5889@yahoo.com.tw; x00003050@meiho.edu.tw

Manuscript received: January 1, 2013; Modified: March 12, 2013; Accepted : December 9, 2013

## 壹、前言——濃霧遮住了我們的視線

Bridges (1999) 指出，沒有教師的專業發展，就沒有真正的課程發展。此觀點揭示教師專業發展在教育實踐過程中極為重要的位置和角色。事實上，國內外學者（梁福鎮，2006；楊振昇，2003；歐用生，1996；饒見維，1996；Conle, 2000；Johnson & Golombek, 2002）研究也一致指出，教師專業發展是促使教育革新和課程發展，以及教師專業知識能力養成的關鍵；而其對教育成效的精進更是極具影響，黃源河與符碧真（2010；2011）的研究發現顯示，芬蘭與日本等國近年來在 PISA 或 TIMSS 等國際學業競賽中學生傑出表現，探究其因主要得力於他們的師資培育課程和課程實踐研究取向的教師專業發展模式。可見教師專業發展之於教育品性的確保與提升確有其重要的影響。

然而，諸多國內研究（侯崇博，2003；教育部，2009；2010；魏素卿，2002；蘇仁美，2007）發現卻顯示，教師專業發展受到相當程度的重視，甚至國中國小教師研習進修時數呈現明顯高於法定時數的景象，不過在進修型態上卻大多偏重於專題講座等聽講式研習類型、進修課程缺乏聯貫及忽略進修後的回饋省思機制等跡象。上述研究結果反映出，國內中國小教師專業發展重量不重質的沉痾依舊，教師成長角色大多停留在被動的接收角色，而缺乏展現主體能動性（agency）的實踐省思精進作為，產生教師專業發展質量失衡（disequilibrium）的狀態。

其實，教師長久以來也習以如此的角色自我設定，忽略展現主體自我發展的主動性契機。此種現象顯現一個教師學習上極為危險的自我假設：「教師實踐知識地位低，不值得一提。」因為證據顯示的是教師進修課程的型態及重點，強調的是偏重在外來理論或外顯知識的學習傳遞，難怪現場教師常在抱怨「理論與實務有落差」的同時，仍然無奈地讓自己的經驗和知識自我壓抑成一個「靜默」（silence）的聲音，因為他們認為自己的經驗知識是接受不了客觀檢驗，難以具有普遍一致性，無法登大雅之堂。隱約中，實證主義的濃霧似乎重重籠罩著教師發展的道路。

然而，教學是一個十足實踐性的行動，教師專業是建立在「實踐的認識論」上，是一種與行動有關的知識理論（陳美玉，2006；Schon, 1983），Fenstermacher則認為實踐知識具有一種複雜、不穩定、不確定、獨特性、價值衝突的特質（引自林佩璇，2004）。而 Bruner（1996）就從「庶民教育學」（folk pedagogy）的概念，指出教師和學生均擁有自己的庶民理論（lay theory），教師顯現的教學樣式和作為，就是由早已存在教師心中的庶民理論教育模型作決定。由前述可知，教學專業是一個高度實踐性和脈絡性的工作，它有其極為複雜和獨特的知識屬性，而其應用及操作的也是一個深具實踐性的知識，而非僅是一個抽離情境而強調普遍性的抽象理論。

對此，從後現代思潮觀之，周淑卿（2003）就指出，傳統教師專業發展的訴求是為了學校和社會的改善，教師成了某種規製的角色，教師充其量是國家與社會代理人的被動角色。但 80 年代之後，專業發展的論點轉為「教師作為一個人」（teacher as person），不再將教師視為一個客體的專業知能儲存體，而是為一個獨特的發光體，有其生命經驗，有其自我認同。基於「教師是一個人」的論點，教師必須認識自己這個人，才可能思考如何教學。於是，除了知識與技能，教師這個人的生命經驗與情感都應當納入專業發展的重要內涵。至此，教師專業發展的概念產生重大的轉折——由專業「角色」的客觀要求，到關注專業「自我」的建構；由規約式知能的強調，到個人經驗與價值的重視。也就是說，教師的實踐知識是重要的、具價值的。所以，真正的專業發展應能結合教師的需求、興趣、知識，能幫助教師自我發現、分享自我聲音，讓他們有權力、也有能力決定其未來的學習。

而黃乃熒（2003）也認為，後現代思潮強調差異性價值的並存、自主性的倫理、主體欲望的維護、及論述的啓蒙等精神，因而加強教師的文化詮釋的能力，以促進文化價值發展及合理性，這乃是後現代思潮所強調之教師專業發展途徑。換言之，後現代思潮的專業觀視教師為反省實踐者及研究者，因此教師專業發展途徑，應該以能夠培養教師具備反省能力及學習能力為本。由此觀之，現代教育思潮「input-output」的機械性教師專業發展模式難以滿足教師面對深具複

雜、不確定性及獨特性教學實踐需要，轉而應由動態生成、反省實踐，甚至能知覺社會權力壓制和具有詮釋批判社會文化能力的有機性教師專業發展模式來發展。因為，它強調的是一種持續學習、探索、實踐、反省、行動，以建構教師本身專業體系的機制。

是以，教師作為一個人具備的教師知識和生命經驗是自身專業發展重要的元素。它是建構實踐知識（*practical knowledge*）、發展實踐智慧的基礎（陳美玉，1999）。因此，無論是教師原先早已擁有的庶民理論或實踐知識，通常也是一種隱而不顯、難以言明的內隱知識（*tacit knowledge*），這種內隱知識的傳遞通常是一種隱默致知（*tacit knowing*）的模式，若不將其外顯，則無法清楚深入的探究和檢視。對此，教師的敘事（*teacher narrative*）即是一種揭顯教師內隱知識的途徑：是一種從經驗著眼的表達模式，也是一種由經驗開展反省的思考模式。換言之，敘事是促使教師自我觀看（*observation*）的媒介，它促發教師自我觀察及反思，進一步讓深藏不露的自我知識公開明朗化，足以在強調外顯知識學習的傳統模式中，尋求及另闢一條教師學習的途徑與視野。

基以此，本文欲藉由文獻理論分析模式，探討敘事的內涵特質及其與教師專業發展關聯和促進教師發展行動的關係，亦即透過對教師個人教學生命經驗及實踐知識的敘事，外顯化（*explicitized*）教師知識，進行自我的觀看、批判反省，進而促使教師的學習和增能（*empowerment*）。

敘事具有多元功能，最常見是運用在質性研究上的一種研究方法，不過在本研究中，敘事是用來表達及外顯教師已存有（*being*）的內隱知識，一方面讓其故事被聽到、被理解、被詮釋；一方面透過敘事促發自我省思與自我發展的仲介途徑。因此，敘事（或敘事探究）在本研究中的界定是一種知識揭顯、認知、建構，以及促發教師學習與行動轉化的工具。

## 貳、撥開迷霧——敘事讓我們更清明

假如敘事 (narrative) 能使世界清晰明朗，它也一樣可以讓我們自己更清楚明瞭。(Moore, 1994, p.119)

當老師被給予機會去寫出或反省他們自己學習的故事，或開始去抗拒或修改本身文化和認同的敘事腳本時，他們已開始在書寫自己的發展。(Ritchie & Wilson, 2000, p.1)

從上述由教師進修時數的大量提升來預測及推論教師專業發展的成效與結果的邏輯來看，這是實證形式主義觀點的典型推論結果，亦即 Schwab 所謂的「推論的辭令」(rhetoric of conclusion) (引自 Clandinin & Connelly, 1995)。這個推論明顯反映兩個值得深入思考的假定：一是迷信教師進修時間量質間的因果推論；一是忽略教師實踐知識的價值。這個結果顯現教師發展被框架在實證主義抽離情境的意識形態中，忽略「教師作為一個人」的生命主體，教師的生命經驗和知識被壓抑，教師實踐知識的價值和生成可能性也被貶低。這有如 Grumet (1978) 對實證主義語言「強調普遍性，抹殺個性」的批評。因此，她強調敘事使生活經驗得以揭示與表現，不似主流教育研究僅偏向於客觀測量的迷戀而抹殺了主體性 (Grumet, 1988)。

其實，1970 年代當現象學、詮釋學，甚至後現代主義或批判教育學逐漸受到重視之後，教育研究論述的比重在學術的天秤上逐漸產生微妙的位移改變，隨即而至的是種種跨越疆界和移轉 (boundaries crossing and moving) (Clandinin & Connelly, 2000 ; Giroux, 1988) 的動力，教育研究和教師發展的理論逐漸將「人」視為研究和發展的「主體」，而非「客體」，揭示個人生命經驗的敘事探究 (narrative inquiry) 也在此種典範轉移的趨勢下逐漸受到重視及採用。

### 一、為何敘事？敘事是教師知識外顯的一種模式

一般而言，教師知識大致區分成：外顯知識 (explicit knowledge) 和內隱知識 (tacit knowledge) 二類。但在教師個人知識

當中，除少數喜以出版或發表，以及經營個人網頁進行知識管理外，大多數教師都停留在內隱的狀態，不僅無法作公開的言說，甚至無法或無以言說，導致大多教師不甚清楚自己在專業上知道什麼？自己在教學上做了些什麼？或是依據什麼而教？教師對自己所教不甚清楚、明確，正是說明教師所擁有豐富的個人知識大多處在內隱狀態，教師個人知識主要成分是內隱知識（陳美玉，2006）。

而敘事是一種揭顯及理解個人生活經驗（lived experience）和故事的過程，強調體現及反省自己的過去和現下，並引動自己的未來，是一種歷史事件意義生成的承載工具和思考及文化表達的模式，以建立自我與主體，以及展現一種「活生生的生命溫暖」（丁鋼，2003；歐用生，2004；Bruner, 1996）。所以，Bruner（1996）就認為，透過我們自己的敘事，才能建構出我們存在於世界的一個版本，而文化就是透過它自己的敘事才能為它的成員提供認同和能動性。

由此，教師知識的特性是常處以一個隱含和靜默的狀態，在連教師本身都講不甚清楚的狀況下，若能藉由教師不斷的自我敘事或與他人合作的敘事，均是將自己所擁有的經驗、知識、想法和價值外顯的不二法門。所以，Bruner 就肯定教師個人知識的價值，但也提醒說：

我們不能只停留在那裡，我們也要為這些教學環境提供一些「意識提升」（consciousness raising）的反思：為了使教師能擺脫內隱知識的陰影，讓他們對自己所持有的庶民知識假定都能明確地思考。（Bruner, 1996, p. 47）

Bruner 所言「意識提升」和「明確思考」的先決條件即要能將內隱知識外顯化、明朗化。因此，教師藉由敘事的途徑不斷的言說，才能以現下的知識或想法再現及重新反省、檢視過往的經驗和知識，形成不斷的敘事言說，持續的察覺反省。如此經驗和知識將被重新賦予新的意義和修正，並進一步建構新的經驗與知識基礎，形構自己的外顯知識版本和觸發教師的能動作用，這也是內隱知識轉化成外顯知識的重要過程。

是以，敘事是經驗知識外顯化的最佳模式，藉其清晰描述、表達

教師個人經驗和內在思惟，給予自我及他人理解詮釋和察覺省思的機會。

## 二、何為敘事？敘事是一種從內部觀看教師的方式

承上，敘事是將經驗知識外顯的途徑，而外顯的對象自然是從內而起。所以，「從內部觀看教師」蘊含兩個層面的意涵：其一系指從教師置身的情境內部觀看探查，也就是從教師身處的教學實踐脈絡作為觀看理解的原點；其二是指從教師個人的內部探索，揭顯教師原已存在但不易外顯的內隱知識。誠如 Polanyi 所言：「我們知道的事物多於我們所能言說的」，所以他認為人類所有的認知，都是個人的認知，也就是從「參與其中」（participation through indwelling）所形成的知識（引自陳美玉，2006，頁2）。

因此，陳美玉（2006）即極力主張，有效教師學習及專業發展應緊扣教學實踐，並與教師的實踐行動緊密聯結。因為教師個人知識是與情境互動的結果，具有高度脈絡性，並常與其個人的經驗、省思和生活史等敘事性質的原素息息相關（陳美玉，2002）。對此，Elbaz（1991）也倡導「從內部看教學」（looking at teaching from the inside），從教師教學實踐脈絡中，探查和揭顯教師的個人實踐知識。

而 Bruner（1996）更進一步的指出，這些所謂的庶民知識 / 實踐知識是一種未經理論化或概念化的內隱知識。Clandinin、Connelly 和 Elbaz 指陳教師在他們日常課堂上例行性的建構教與學的理論，它們構成了個人的實踐知識，但這些理論都是潛在的（引自 Pinar et al，1995）。是以，教師實踐知識與內部情境脈絡具有密切聯結，而在本質上也具有高度的潛隱性質，需要持續的發掘和探索。所以 Bruner（1996）特別提醒在庶民教育學的運作中，我們最好把那些從事教與學的人身上早已擁有的庶民理論先弄清楚，因為這些都是引領和驅使教育工作者進行教學行動與實踐的動能。這是一種從個人內部或在地處境（located situations）自我觀照和探視的過程，教師從自我觀照或教學脈絡內部審視中理解自己，也理解與環境的互動，並進一步揭顯自我知識，確立知識建構的主體性。以下是一位國小教師若語老師對初任教師時初派第一所學校當時任教情景的回憶與故事敘事，顯示她

從教育現場和自我內部的經驗和想法，透過自我的觀看，理解及澄清自我在不同文化族群中的角色及假定。

我教育學分班考過之後我分發到白雲國小去，嘿！我在布農族那裡，沒有什麼非我族類的。我就是得要融進去，我才能夠跟他們一起，才能夠進行教學。當我進到那裡面，發現…其實…人心都是一樣的。嗯…怎麼說…那個差別只是外表的不同，只是他們習慣的…我那時候可能還沒想那麼多，什麼文化什麼的還沒想那麼多，但就是我自己已經看不到外表了！看到的…怎麼說…就是那個外表已經被我忽略掉了！那就直接就只有剩下師生關係，那種感覺。所以沒有什麼差別心耶！就是族群對我已經不是個判別的標準了。……其實當時分發說要去那裡，我就覺得，唉唷！到這個原住民部落，我甚至都還會這樣子想耶！就是都還有差別（心）耶！可是去了之後就…就忘記了！就真的純粹是教學，只想把他們教起來帶起來。所以，到後來一兩年就開始發現我自己跟他們不對的地方了，我覺得漢文化真的很強勢！卻發現其實他們很需要呵護，啊當那樣子的時候，我想我的情感是完全轉變，我會跑去跟他們站在同一邊。（若語<sup>1</sup> narrative-080516）

這個故事所顯現並非僅是表面故事的描述，而是其隱藏其中在面對不同族群差別心的「內在聲音」（inner voice）的揭顯。從故事敘事中可以看出若語老師原先潛存「漢族優越」、「族群差別」的庶民理論，但在面對一個新的且迥異的文化脈絡或教學實際情境時，教師雖然面臨文化衝擊產生內心的矛盾，但透過內在觀照、反省，她因此決定選擇放下差別，與學生站在同一線上。這是一種從教育內部脈絡自我觀看、理解，進而建構、調整教師知識和自我文化價值觀點的過

<sup>1</sup> 本文中兩段故事引言皆引自教學現場曾獲全國專業獎項的專家老師若語（化名）老師的敘事故事，主要目的在利用教師敘事實想法，呼應、印證上述諸多論述所及，敘事是一種從內部觀看教師的方式，從而協助探究者由他們敘事的故事或庶民理論中得以理解和澄清，讓學者的學術理論和教師的實務經驗敘事得以在文中相互對話。

程，也是自我釐清定位和自我更新的專業精進歷程。對此，Bourdieu 和 Wacquant（1992）即指出，藉由「內在聲音」促使教師角色的「意識覺醒」，導致教師主體意識的釐清與重新定位。

除外，Clandinin 和 Connelly（2000）也認為教師應在教育脈絡中追求自己工作的理解及意義賦予；范信賢（2005）則鼓勵教師應成為自己經驗故事的「作者」和「讀者」。他認為走一趟教師經驗敘事和觀看的旅程，除了可以讓我們對教師成長除卻實證的或理論的觀點之外，更能發展一種「敘事性的觀看方法」。因為敘事除了讓教師靜默的聲音得以宣洩和發聲之外，並能透過敘事的過程重整、觀照自己的經驗，並賦予多元意義。由此，一個從教師內部觀看的探究是揭示教師實踐知識的途徑，藉由敘事自己的故事，成為自己故事的作者，並在敘事的過程中察覺、反思故事事件，成為讀得懂自己故事的讀者，重新詮釋和建構自己的故事意義，揭示自己的「主體意識」。

### 參、引進清風，吹開殘霧，觀看自己——讓敘事成為引發教師察覺反省和專業學習的媒介

教師應是有意識的個體，作為一個有意識的個體，應該反省自己與他人的關係，以及對世界的看法與態度。藉此，世界才能向人展示。（Greene, 1971, p.47）

上述從內部觀看教師顯現一個重要關聯概念——「置身在地」（located）。Bruner（1996）認為，內部觀看最大的挑戰在如何將知識「置身」於「問題顯現」（problem posing）的活生生脈絡之中——亦即我們如何將問題及知識置身於廣大文化的學校脈絡之中來探求。Cole 和 Knowles（2000）建議透過對個人生活故事和實務經驗的探究，可以使教師了解其內隱理論、價值和信念；Clandinin 和 Connelly（2000）認為透過自身故事的敘事來重構生活經驗和賦予意義。這就是敘事的內涵與本質，它不僅再現教師個人生命經驗及知識，並藉由再現的歷程進行自我察覺、觀照和反省，深化教師個人經驗及知

識。但更重要的是在教師對個人經驗和知識揭露外顯後，如何對這些經驗知識進一步的探究及反省觀照。事實上這是必須借助於仲介工具（mediating tools），讓敘事及教師個人知識更清晰及深度的開展。而這些工具可能來自文化脈絡中存在的經驗、思想、理論、觀察、對談、互動、反省，部分是外顯表徵的形式，部分則可能是內在察覺思惟的心智運作。因而本文將針對敘事探究引發教師意識察覺、觀照反省，甚至團隊對話與合作敘事進行闡述，並分析其交互之間的關係和作用。

### 一、意識提升：由敘事引發察覺反省，揭顯內隱知識

上述 Bruner 提及必須為教師和教學環境提供一些「意識提升」和「明確思考」，那又如何促進？就 Schön（1983）的觀點，這需要進行一種「行動中的認識」（knowing-in-action）來提升，它是一種在實踐脈絡中「行動中反思」（reflection-in-action）的實踐知識論，在此脈絡中，行動中的研究者並不依賴既有理論和技術範疇，而是為該獨一無二的事件建構一個新理論。換句話說，知識的認識及建構來自個人實際行動脈絡中的反思過程與結果。一般而言，一個教師在實際教學脈絡中，持續地對自己平日教學行為或作法進行反思，透過意識的察覺、明確思考，重新理解和詮釋自己教學行為及信念，進而重構出新的教學知識和作為。

所以，敘事探究是協助教師「意識提升」和「行動反思」的重要媒介。諸多學者（莊明貞，2008；Carter, 1993；Clandinin & Connelly, 1995；Connelly & Clandinin, 1999；Elbaz, 1983）就指出，我們對教師知識和經驗最佳的理解模式就是敘事方法。在敘事中他們不斷講述自己的故事，並重述故事改變的可能性，他們是自己故事的作者，並藉由故事的敘事反省個人的生活故事和經驗。甚至它是個人經驗和專業發展的一種批判工具（Ritchie & Wilson, 2000）。透過敘事將使教師在教育脈絡中，對自己習以為常或理所當然的教學行為與實務進行察覺和批判省思。

事實上，敘事使經驗再現，並賦予意義，但意義並非早已存在經驗之中。Schutz 就指出（引自盧嵐蘭譯，1991），經驗之所以有意義，

主要是因為他們被反省的掌握著，只有對這些經驗進行反省才能成為有意義的。故而，經驗意義是來自反省，必須對經驗事件的反覆觀照和反思；至於那些畫地自限或無意識的經驗事件，僅能說是沒受過反省洗鍊的無意義經驗。就此，Grumet（1991）也指出，故事必須予以反省性的理解，所以她鼓勵教師要寫出一個教育經驗的多重描述，以形成一個自我反省的故事敘事。

所以，反省是敘事再現經驗及賦予意義的重要內涵，也是教師個人意識提升的觸發媒介。從若語老師在敘事訪談中所透露的訊息，我們可以觀察到她從敘事中引發對敘事的內容的反省或事後的反省，這就是一個反省及意識察覺最佳的行動。

這幾次談話之後，會發現我的每一個動作或者每一句話它都是有意義的。……好像我的意識上我去注意到我說的話。因為應該是我的思想習慣就是那樣，或是說我的信念就是那樣，所以說出來的話就偏向那樣。所以我真的要回去檢查一下，……因為從這次這樣訪談之後，我去反省自己好像我對於課程的選擇幾乎都是以我自己的喜好，真的是好明顯，我的國文，因為那是我的強項。……所以如果我能看到我的缺點、我的缺失在哪，我會很高興，因為我可以去修正它。（若語<sup>2</sup>narrative-080411）

察覺與反省最主要的目的即在為教師平日習以為常或視為理所當然的教學工作提出警訊，提醒我們日常教學工作中存在多少視而不見的事物，這些習慣成自然的事物或成為內隱知識，都必須經過察覺反省的過程，始能被翻騰出來並加以檢視修正。要不然教師平日已經相當穩定規律的教學工作，一旦進入周而復始的熟練狀態，將使教師疏於知覺和表現得不經意，失去察覺反省的能力。此時，內隱知識會變得鈍化，甚至連資深或專家教師也因此陷於自己狹隘的視野中，行動中學習和認知的機制也將隨之緩慢鈍化（陳美玉，2006；Baumard, 1999）。因而，Freire 即稱教學是強調實踐性的工作，而真正的實踐

---

<sup>2</sup> 如註腳 1

(praxis) 是具有反省行動的 (方永泉譯, 2003)。Schön (1983) 也認為, 教師必須提升行動中的反省, 才能將內隱的認知和理解揭顯出來並加以批判, 促使個人特定的專業知能和經驗獲得成長。

歸整上述對敘事內涵及特性分析可知, 敘事具有對個人生命經驗再現理解的「可理解性」(comprehensibility), 但更重要的是具備透過對經驗知識內容或情境互動的觀照反思, 以創造意義過程的「可反省性」(reflexivability) 行動, 此二者將使敘事進行更能協助敘事者或研究者對故事或問題的深入理解及掌握, 並因為具有察覺和反省的特性, 將使教師個人知識學習或專業實踐成長更具能動性, 教師專業的發展具備使能(enabling)的作用。

## 二、共享觀點與增能：深化反省對話，促進教師使能

敘事貴在搭設教師個人經驗和知識重新喚回經歷和察覺反省的平臺, 不僅重新賦予教師個人過去經驗新意義, 並使其成為教師增能的重要資產。Greene (1973) 即指出敘事探究是一種反省性與批判性的途徑, 能夠喚起教師「普遍意識», 使教師致力於一種積極的參與, 以轉化世界。Altrichter、Posch 及 Somekh (夏林清等譯, 1997) 就指陳, 藉由對話及被訪談可以激發、揭露內隱的知識。因為在教師的敘事之中可能帶有許多「非邏輯」、「無意識」或「直覺本能式」的經驗, 甚至存在「權力結構」的抑制。這些經驗經常存在教師「習慣成自然」的諸多平日教學行為中, 顯現出教師在實際教學中雖有無數的行動判斷, 但他卻無法明白指陳自己的行動依據準則。由此可知, 敘事亦是教師個人知識由內隱知識外顯轉化成外顯知識的可能途徑。

前述 Altrichter 等人的觀點揭示出兩個重要的論點：一是內隱知識透過敘事與對話足以被外顯化。所謂外顯化, 它是個人透過集體對話、反省, 或是腦力激盪的過程, 將個人內隱的默會性知識具體化, 以取得各種新概念, 作為創新知識的來源 (陳美玉, 2006, 頁 8); 另者則是敘事所喚回重述的經驗可能是「無意識」或「直覺式」的經驗, 是必須被檢視、被反省的, 就如上述 Schutz 等人所言, 經驗必須被反省來理解才富有意義。

因此, 如何讓敘事更為有效? 如何讓察覺反省更為提升? 如何促

使內隱知識的外顯？對此，Bruner (1996) 的「文化工具箱」(cultural tools box) 概念提供給我們一個思考的方向，亦即在敘事察覺或反省的過程藉助文化工具擔任仲介作用 (mediating function) 讓經驗意義更爲明朗及真實合理。他指出：

文化形塑了心靈，而文化也提供了一套工具箱，讓我們得以藉此來建構我們的世界，以及我們對於自己和對於我們的力量何在的種種理念。(Bruner, 1996, p. X)

不論一個人多能夠在其自身中運思，但卻沒有一個人能不在文化符號系統的助下來執行意義的追求。文化提供了工具，使我們的以用可溝通的模式來組織和了解我們的世界。(Bruner, 1996, p3)

Bruner 的觀點顯示了個人經驗的意義生成 (sense making)，必不能自外於個人置身的社會文化脈絡中，也因而才能對個人經驗知識建構完整的理解，在這過程中文化扮演工具的角色，提供理解及詮釋的參照原點和啓迪作用。所以，Bruner (1996, p17-18) 進一步說明：「如果教育的目的是在使人增能 (empower) 超越他們原始的天性之上，則他必須將文化所發展來達成此事的工具箱傳遞下來。」對此，范信賢 (2005) 也認爲，文化工具箱的引入和聯結，使我們對自己的經驗可以有機會跳脫視爲理所當然的窠臼，而有了一種辯證的觀看，發展出另一種的理解和洞視。綜言之，文化脈絡提供置身在地者 (教師) 一個可以依據參照的情境基礎，經驗意義的詮釋和理解自不能局限於個人自我設定的褊狹觀點，以擺脫教師習以爲常和習焉不察的教學實踐經驗，另開視野對自身經驗進行批判反省的檢視和理解，使自己置身文化脈絡之中來省思審視。

上述文化工具的運用除置身文化脈絡進行深度反省外，敘事中的互爲主體 (intersubjectivity) 的對話 (合作敘事) 亦是工具箱中的一種工具，它反映的是在文化脈絡中具有不同經驗知識和價值假定的個體，透過對話交互作用而形成的反省辯證過程。因此，上述專家老師若語老師的敘故事和發現 (若語 narrative -080411)，即是在既有

的文化脈絡下透過敘事對話，揭露本身的故事和省思自己的所作所為的歷程。敘事對話成了揭顯教師內在意識與想法的工具途徑，並進一步促成教師的文化知覺，重新理解及釐清自己的經驗想法。郭木山和陳慧芬（2003）即指出，透過社群成員的對話、反省得以發展教師的經驗知識；歐用生（2001）也認為，「合作對話」、「反省辯證」才是落實教育實踐的靈魂所在。因為在合作的敘事中產生共享的觀點和知覺，合作的對話增加對專業實踐的了解（歐用生，2004）。他更進一步指稱：

經驗是誘人的，因為它如此的立即、真實、有實地基礎。但經驗不是自然的、真實的真理，是經由文化、歷史、語言與脈絡媒介的一種建構和再現，需繼續分析，使經驗理論化，成為更有批判的、修正功能的工具。批判性的經驗須在重新考驗個人的、團契的歷史之間的關係中再脈絡化，並在與他者的批判論述下重新檢驗。（歐用生，2004，頁98）

上述顯示，經驗是需要進一步分析檢驗及理論化的，互為主體的對話是一種與他者相互傾聽、對話激盪及共享觀點的敘事過程，以增加對專業實踐的理解，並藉此尋獲新的意義和新的概念，成為內隱知識外顯化最主要的途徑。

其實，教師的個人知識本就是來自不同文化成長背景和多元來源的庶民理論，此種知識的真實真理和合理性確實是需進一步檢視，而檢視反省的途徑之一即可透過互為主體的對話來實踐，因為在此種對話批判的情境下，方能揭露不同意識形態和價值假定，取得觀點的激盪和共享，並促進自我的增能。對此，Carr和Kemmis（1986）即指證，藉由合作性和批判性的努力，提供自我增能的有效方法，以為社會、教育帶來變革和進步。郭木山和陳慧芬（2003）的研究也發現，透過合作對話的協同反省，促進了教師教學信念和支配教學活動內隱知識及意識形態的釐清，並重組新教學知識。周怡君（2008）的研究發現也指出，經由師生互動、同儕教師對話、自我省思等多重方法的探索，教師自我圖像更加清晰，跳脫我執的思惟，開放異質聲音的加入，展

開跨越困境的力量。

事實上，上述無論是置身在地脈絡的敘事理解和意義生成，或是透過交互對話的合作敘事，目的不僅在再現教師個人經驗意義及知識，且是欲藉由敘事途徑進一步揭顯內隱知識，外顯其知識形貌和內容，讓其接受檢驗和反省，並使教師自我增能，促進專業發展與實踐。就如夏林清（2002）所指陳，敘事能提供人對自己與他人「個體性」表現形式和內涵，以批判形式審視及自我解讀，產生意識的揭露。是一種增進個人自我了解的途徑，也是促進個人專業發展的策略，並藉以展示教師個人知識。

綜歸上述，敘事是一種表達經驗情感和發現意義，以及揭顯內隱知識，進而觀看反省，促進教師發展的途徑與工具。就如 Johnson 和 Golombek（2002）所說，進入到經驗中去探究，可促使教師增進視野，以及逐漸清楚掌握他們의思想和行動。也如 Cole 和 Knowles（2000）所指出，對過去經驗和個人及專業關聯的理解是專業發展的要素。由此可知，敘事不但是一種探究經驗的教育研究方法，也是教師專業發展和實踐的途徑與媒介（王鵬，2008；范信賢，2005；楊捷，2006；鄭新華，2005；Clandinin & Connelly, 1995；Conle, 2000）。

## 肆、霧開見日，化故事為行動——敘事即行動（narrative as action）

對此，Ritchie 和 Wilson（2000）更進一步指出，敘事即是行動，因為敘事是一種批判的工具，一個自我修改及教學修改行動的語言形式，是一種潛在的行動（potential action）。他們認為，敘事被視為一種行動的形式早就出現在 Freire 的理論中，Freire 認為意識化（conscientization）、學習或認知的過程即是一種反省和行動的過程。換句話說，敘事過程所蘊含或顯現的經驗再現學習、意義認知詮釋、意識察覺和對話反省都是行動的一種潛在展現，它與其他形式之所不同的是以語言的形式為主要呈現模式。因此，教師在自我故事的敘事中所表現出對過去經驗和事件的察覺、反省和修正都是一種行動的表

現，也是教師自我修改和自我發展不可缺少的歷程。

再者，教學乃是一種典型的實踐專業。因此，絕大部分的教師學習和專業發展必須與「實踐」和「行動」有關聯。我們必須在經驗純熟的專業者的指導下，透過參與社會行動，獲得專業實踐的能力。而我們何以可以理解到事物之間的關聯性，實是我們參與其「對話」（conversation）和「做」（doing）當中（陳美玉，2006）。由此可知，教師在「對話」和「做」當中落實了實踐的內涵，並在敘事中強化了教師的整全行動。換言之，教師可透過不斷敘事揭露經驗，以言說揭顯過去「做」的經驗，並經由對話反省檢視既有價值假定及賦予經驗新的意義，建構一個來自自己知識文化實踐脈絡的「內部知識」（insider knowledge），持續促進教師本身的學習和發展。

以下即依據上文對敘事（探究）分析論述和辯證所得，分別從置身在地的內部觀看、交互對話共享觀點、行動轉化專業實踐等觀點面向，提出三個藉由敘事模式促進教師學習或專業發展的想法提供參考。

### 一、自我觀說－經營課堂自我觀看與敘事的情境

上述即提及，敘事是理解教師知識最佳的模式，也是增進教師學習和專業發展的良佳途徑。而從教師課堂從事自我觀看與敘事，正符合敘事由置身內部觀看及察覺的特性。Schwab 稱課堂是實踐的地方（practical places）（引自 Clandinin & Connelly, 1995, p12），Clandinin 和 Connelly（1995）也指出，它們是專業知識視域一個特別的地方，並是教師課堂工作教師知識概念化的場所，也是教師課程與教學產生的行動場域。綜之，它是一個知識傳遞、產生和經驗行動的地方。

因此，為自己製造從課堂出發的自我敘事環境，無論是從言語形式的自我對話，或是藉由文字書寫形式（如教學日誌、教學隨筆、省思札記、經驗寫作）的敘事感受書寫，形成一個系統性的日誌（systematic journaling）（Johnson & Golombek, 2002）。這是透過敘事引發自我教學經驗、內隱知識外顯，自我傾聽和觀看的行動過程，也是一種自我專業意識提升和自我反省的作為，以落實自我學習和專

業成長的高度聯結。

## 二、共享成長－尋求合作敘事夥伴，營造互為主體對話氛圍

上述顯示敘事的經驗知識的深度反省得力於脈絡情境中的合作敘事，亦即透過友伴互為主體的相互敘事對話。Geertz 和 Bateson 指稱，敘事是具有其暫時性（tentativeness）的特性，我們所寫所說的，都容許修正（引自 Clandinin & Connelly, 2000）。其實，教師實踐知識本就具有獨特、複雜且高不確定性的特質，為此，教師更需要帶有不同經驗知識的教師夥伴進行知識共享，在同理平等、互為主體的合作敘事過程中展現更大的空間與彈性，暢所欲言、交互激盪和修正各自的經驗和知識，共享經驗知識觀點。Pollard 和 Tann（1993）就指出，透過與同事的合作和對話可增加專業學習和個人自我實現。Handal（1990）亦認為尋找「批判性友伴」（critical friend），藉由尋求不同成員不同學經背景、思惟模式、生活經驗的提供與對話反省。

所以，教師可嘗試尋求志同道合同伴，在教學實踐脈絡中從事合作敘事的對話，彼此相互激盪檢視、對話分享，一方面建立社群團隊的對話氛圍，相互觀看，進行合作性的反省；一方面尋求群體專業認同的建構，促進社群成員的增能。

## 三、敘事行動－透過教學實踐觀看，重構教師專業知識體系

長期教師學習及專業發展均仰賴外來理論或外顯知識的學習，其有效性遭受普遍的質疑。剖析教師知識學習和教師專業係建立在實踐認識論的基礎上，教師所需大多是實踐知識。因此，有效的專業發展的規劃應緊扣著教學實踐的特性，並與教師的實踐行動產生緊密的聯結（陳美玉，2006）。因為教師的個人知識屬性大多具有隱晦性質的內隱知識，其知識學習大多也是由默會致知而來，亦即教師從觀察、模仿或實作的教學實踐中發展而來，掌握教師內隱的學習特性和視野，才能落實有效的教師學習與專業發展。

因此，在教師實際教學脈絡中，教學觀察（或所謂的「觀課」）與對話討論，是敘事作為行動值得推展的回應行動。內隱知識是難以言辯的，其兩個知識層面中之一，即是包含人們即為根深蒂固的信念

和知覺，這種知識致使人們能在毫不假思索的情況下取用這種知識（Nonaka & Takeuchi, 1995）。也因為教師個人知識的高度隱默，因此必須藉助觀察、對話等文化工具做媒介，以使其能外顯而加以檢視修正。換言之，實地觀察是察覺教師內隱信念藉由教學行為外顯的一種知識理解過程，而對話則是對教師信念及行為進一步詮釋、反省，以及信念、知識修正的重要承載工具。

是故，教師可夥同同伴（同級學校或不同級學校）嘗試從事課室教學觀察（觀課）和對話，從教學實際及對話中揭顯知識和批判反省，在敘事行動中尋求實踐知識建構與重構，建立專業知識體系，這也是內隱知識緩步轉化成外顯知識的必要歷程。

## 伍、暫下的註腳

故事是理解世界的一種途徑，也是詮釋人類生命經驗的一種模式。本文論述是立基在「教師是一個人」的主體（subject），而非「教師是一個客體」（object）的哲學理念上。傳統實證主義下的教師發展學習偏重外顯知識及外來理論的習得與接收，忽略教師作為一個人的本質，也忽略了教學實踐複雜、獨特和不確定的特質，無法清楚透視教師知識學習特性和需求，常導致徒勞無功的無奈。因此，本文尋求對教師發展開啓另一個視野或途徑，以貼近教師內部知識的敘事和觀看來引發教師學習。

顯然地，教師學習始於教師對自身教學行動的察覺，因為教師教學日常生活中存在諸多理所當然的內隱知識、框架限制，惟有透過教師省思察覺，方能意識框架控制，跳脫框架，進而自由、彈性的實踐轉化。敘事不僅是呈現自身的生活經驗、問題陳述或生命價值的活生生經驗故事，更是一個自我對話及反省自己過往和現下的歷程與途徑。藉由敘事對話可以意識自身問題與禁錮，藉由敘事可以釐清自我迷思，跳脫現有限制，進而體現行動轉化，顯現敘事是一種反省性實踐的教師專業發展途徑。

就如歐用生（2004）所言，教師專業發展的思考和規劃不能僅倚

賴脫離靈魂的資料，需要更了解人的生活。意即不能忽視個人的聲音和知覺，而要接觸人的心和靈。敘事帶給人們一種心靈上的理解和學習，藉由理解賦予多元觀點的意義，並藉由理解進行反思的學習。

所以，本文藉由理論分析模式揭示敘事無論是透過自我的察覺、反省，或是合作性的對話，顯現它是一種教師置身在教學脈絡中系統性內部觀看理解認識的模式；是一種揭顯教師知識進行概念化和理論化的媒介；也是一種知識認知及意義詮釋生成的工具；也是一種重塑經驗意義和知識體系的管道，更是一條兼具「可理解性」和「可反省性」思考的教師專業發展途徑。

最後，並從置身在地、交互對話、實踐行動等敘事觀點面向，提出三個藉由敘事促進教師學習或專業發展的作法：分別是從自我觀說角度，經營課堂自我觀看與敘事的情境；從共享成長層面，尋求合作敘事夥伴，營造互為主體對話氛圍；從敘事行動視角，透過教學實踐觀看，重構教師專業知識體系。

在傳統實證觀點的教師發展模式的強大支配力量下，我們試圖撥開濃霧尋求及揭示教師發展模式的另向視野和途徑。就如敘事本身特性一般，我們由教師及教學現場脈絡內部觀看起點，洞視教師知識學習的特性與需求，以及與教學實踐的關聯性，論述及提供不一樣的選擇和多元的教師發展樣貌。

## 參考文獻

- 丁綱（2003）。教育敘事研究的方法論。《全球教育展望》，37(3)，52-59。〔Ding, G. (2003). The methodology of educational narrative research. *Global Education Prospect*, 37(3)，52-59〕
- 王鵬（2008）。教育敘事研究——國中小教師專業發展的有效途徑。《北京教育 - 普教》，461，19-21。〔Wang, P. (2008). Educational narrative research: Effective way of professional development of teachers of elementary and junior high. *Beijing Educational*, 461, 19-21.〕

- 方永泉（譯）（2003）。**受壓迫者教育學**（原作者：Freire, P.）。臺北：巨流。（原著出版年：1970）〔Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. (Y. Q. Fang, trans.) Taipei: Chuliu.〕
- 林佩璇（2004）。**學校課程實踐與行動研究**。臺北：高等教育。〔Lin, P. X. (2004). *School curriculum practice and action research*. Taipei: ERICdata.〕
- 周淑卿（2003）。教師敘事與當代教師專業的開展。**教育資料集刊**，**28**，407-420。〔Chou, S. C. (2003). Teacher narrative and the unfolding of contemporary teacher profession. *Bulletin of National Institute of Education Resources and Research*, 28, 407-420.〕
- 周怡君（2008）。**教師即陌生人——一位教師探索課程第三空間的生命敘說**（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學課程與教學研究所，臺北。〔Chou, Y. J. (2008). *Teacher as stranger: A teacher's life narrative of exploring the third space of curriculum* (Unpublished master's thesis). National Taipei University of Education, Institute of Curriculum and Instruction, Taipei.〕
- 侯崇博（2003）。**嘉義縣市國民國小教師週三進修方案之評鑑研究**（未出版碩士論文）。國立中正大學教育研究所，嘉義。〔Hou, C. B. (2003). *Evaluation research on "Teacher In-service on Wednesday Afternoon" program of the elementary schools in Chiayi County and City* (Unpublished master dissertation). Institute of Educational Research, National Chung Cheng University, Chiayi.〕
- 范信賢（2005）。敘說課程實踐的故事——一種敘事性觀看教師經驗的模式。**教育研究月刊**，**130**，45-55。〔Fan, X. X. (2005). Narrate the story of the curriculum practice: A narrative mode to watch teachers experience. *Journal of Education Research*, 130, 45-55.〕
- 夏林清等（譯）（1997）。**行動研究方法導論**。（原作者：Alrichter, H., Posch, P., & Somekh, B.）臺北：遠流。（原著出版年：1993）〔Alrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Introduction to action research methods*. (Xia, L. C. trans.) Taipei: Yuan-Liou.〕
- 夏林清（2002）。尋找一個對話的位置：基進教育與社會學習歷

- 程。應用心理研究, 16, 119-156。〔Xia, L. C. (2002). Searching a position for conversation: *Radical education and social learning process. Research in Applied Psychology, 16*, 119-156.〕
- 教育部(2009)。中華民國教師在職進修統計年報。臺北市: 作者。〔Ministry of Education. (2009). *Republic of China yearbook of in-service teacher education statistics*. Taipei: Author.〕
- 教育部(2010)。中華民國教師在職進修統計年報。臺北市: 作者。〔Ministry of Education. (2010). *Republic of China Yearbook of in-service teacher education statistics*. Taipei: Author.〕
- 陳美玉(1999)。教師專業發展途徑之探討——以教師專業經驗合作反省為例。教育研究資訊, 7(2), 80-99。〔Chen, M. Y. (1999). Exploration of teacher professional development pathways: Teachers' professional experience in collaborative reflection. *Educational Research & Information, 7*(2), 80-99.〕
- 陳美玉(2002)。教師個人知識管理與專業發展。臺北市: 學富文化。〔Chen, M. Y. (2002). *The application of the teacher's personal knowledge management on the professional development*. Taipei Pro-Ed Publishing.〕
- 陳美玉(2006)。從內隱知識的觀點論教師學習與專業發展。課程與教學季刊, 9(3), 1-13。〔Chen, M. Y. (2006). Teacher learning and professional development: The perspective of tacit knowledge. *Curriculum & Instruction Quarterly, 9*(3), 1-13.〕
- 梁福鎮(2006)。我國教師專業發展的現況、問題與對策。教育科學研究期刊, 6(2), 77-90。〔Liang, F. (2006). The current situation, problems and solutions about professional development of teachers in Taiwan. *The Journal of Educational Science, 6*(2), 77-90.〕
- 莊明貞(2008)。從方法論出發: 理解一所郊區小型學校課程革新的敘事探究。課程研究, 3(2), 49-74。〔Chuang, M. J. (2008). Beginning with methodology: A narrative inquiry for understanding an urban elementary school's curriculum innovation. *Journal of Curriculum Studies, 3*(2), 49-74.〕

- 黃乃燏（2003）。後現代思潮與教師專業發展。教育資料集刊，28，1-17。〔Huang, N. Y. (2003). Postmodern thought and professional development of teachers. *Bulletin of National Institute of Education Resources and Research*, 28, 1-17.〕
- 黃源河、符碧真（2010）。芬蘭師資培育：研究為基礎的派典與課程實踐。教育研究集刊，53（6），105-137。〔Huang, Y. H., & Fwu, B. J. (2010). Teacher education in Finland: The Research based paradigm and curricular praxis. *The Bulletin of Educational Research*, 53(6), 105-137.〕
- 黃源河、符碧真（2011）。揭開日本學生傑出表現背後的祕密：教學研究。教育科學研究期刊，56（4），69-97。〔Huang, Y. H., & Fwu, B. J. (2011). The most significant factor underlying Japanese students' academic success: Lesson study. *The Journal of Educational Science*, 56(4), 69-97.〕
- 郭木山、陳慧芬（2003）。一個國小教師社群協同反省之行動研究。臺中師院學報，17，103-124。〔Kuo, M. S., & Chen, H. F. (2003). An action research on the collaborative reflection of a teacher community in the elementary school. *Journal of National Taichung Teachers College*, 17, 103-124.〕
- 楊振昇（2003）。教學領導與教師專業發展。教育資料集刊，28，287-318。〔Yang, C. S. (2003). Instructional leadership and teachers' professional development. *Bulletin of National Institute of Education Resources and Research*, 28, 287-318.〕
- 楊捷（2006）。促進教師專業發展的教育敘事。中國教育學刊，157，72-74。〔Yang, J. (2006). Educational narratives conducive to the professional development of teachers. *Journal of the Chinese Society of Education*, 157, 72-74.〕
- 歐用生（1996）。教師專業成長。臺北市：師大書苑。〔Ou, Y. S. (1996). *Professional growth of teachers*. Taipei: Shtabook.〕 []
- 歐用生（2001）。課程改革。臺北市：師大書苑。〔Ou, Y. S. (2001). *Curriculum reform*. Taipei: Shtabook.〕

- 歐用生 (2004)。敘說研究與課程領導。載於中華民國課程與教學學會 (主編), *課程與教學研究之發展與前瞻* (頁 89-108)。臺北市: 高等教育。〔Ou, Y. S. (2004). Narrative research and curriculum leadership. Set out in the Association for curriculum and instruction, Taiwan, R. O. C, *Touch the Future: Research on Curriculum & Instruction* (89-108). Taipei: Higher Education.〕
- 鄭新華 (2005)。敘事研究與教師專業發展的個人經歷與問題。*全球教育展望*, 34 (12), 22-24。〔Cheng, X. H. (2005). Teacher narrative and the unfolding of contemporary teacher profession. *Global Education Prospect*, 34(12), 22-24〕
- 魏素卿 (2002)。臺北縣公立國民國小實施學校本位教師進修之研究 (未出版碩士論文)。臺北市立師範學院國民教育所, 臺北市。〔Wei, S. S. (2002). *School-based teacher professional development programs in Taipei County public elementary schools* (Unpublished master dissertation), City Taipei teachers College, Taipei.〕
- 饒見維 (1996)。教師專業發展——理論與實務。臺北市: 五南。〔Rau, J. W. (1996). *Teachers' professional development: Theory and practice*. Taipei: Wu Nan.〕
- 蘇仁美 (2007)。國小教師周三進修方案執行成效評估之研究——以澎湖縣為例 (未出版碩士論文)。國立中山大學公共事務管理研究所, 高雄市。〔Su, J. M. (2007). *The evaluation of the execution of teachers' further education on wednesdays in elementary schools: A case study of Penghu County* (Unpublished master dissertation). Institute of Public Affairs Management, National Sun Yat-sen University, Kaohsiung.〕
- 盧嵐蘭 (譯) (1991)。社會世界的現象學 (原作者: A. Schutz)。臺北市: 桂冠。(原著出版年: 1967)。〔Schutz, A. (1967). *Phenomenology of the social world*. (L. L. Lu trans.), Taipei: Laureate.〕
- Baumard, P. (1999). *Tacit knowledge in organizations*. London: Sage .
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive*

- sociology*. The University of Chicago Press.
- Bridges, D. (1999). *Curriculum integration: Reflections on the English experience*. Paper publishing on keynote of educational institute of National Taipei Teachers College.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22 (1), 5-12, 18.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (Eds.) (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Croom Helm.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1-19.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (2000). *Researching teaching: Exploring teacher development through reflexive inquiry*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Conle, C. (2000). Narrative inquiry: Research tool and medium for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 49-63.
- Greene, M. (1971). Curriculum and consciousness. *Teachers College Record*, 73(2), 253-270.
- Greene, M. (1973). *Teacher as stranger: Educational philosophy for the modern age*. California: Wadsworth.

- Grumet, M. (1978). Supervision and situation: A methodology of self-report for teacher education. *Journal of Curriculum Theorizing*, 1(1), 191-257.
- Grumet, M. (1988). *Bitter milk: Women and teaching*. Amherst, MA: University of Massachusetts Press.
- Grumet, M. (1991). The politics of personal knowledge in Witherell, C., & Noddings, N. (Eds.), *Stories lives tell-narrative and dialogue*. Teacher College Press.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. New York: Bergin & Garvey.
- Handal, G. (1990, April 6-8). Promoting the articulation at tacit knowledge through the counseling of practitioners, keynote paper at *APC Conference*, Amsterdam.
- Moore, H. L. (1994). *A Passion for difference: Essays in anthropology and gender*. Cambridge: Polity Press.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (Eds.) (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. New York, Cambridge University Press.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). Understanding curriculum as autobiographical/biographical text. In W. F. Pinar et al (Eds.), *Understanding curriculum*, (pp.515-566). NY: Peter Lang.
- Pollard, A., & Tann, S. (1993). *Reflective teaching in the primary school: A handbook for the classroom(2nd ed.)*. London: Casell.
- Ritchie, J. S., & Wilson, D. E. (2000). *Teacher narrative as critical inquiry: Rewriting the script*. New York: Teachers College.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.