



# 透過反省思考提升教學成效

高博銓／實踐大學師資培育中心專任助理教授

教學是學校教育的核心工作，也是促進學生學習的重要手段，教學成效的高低往往直接影響到學校教育的品質，因而有關教學效能的改善向來是教育改革過程中，相當重要的課題。過去，有關教學成效的提升通常是從技術評核（technical review）的角度來加以探討，也就是根據一套獲得共識且有效的教學技術（技能）標準來檢視教師的教學行為，找出其優劣之處，再予以適度地修正和調整，從而培養教師嫻熟有效的教學技術（技能），輔導學生通過標準成就測驗，達到教學的目標。誠心而論，過去許多教育專家都是抱持此種技術理性的觀點，同時認為有效的教學具有明確的輪廓和清楚的內容與方法，要提升教學的成效，就應該以此為標的，透過觀察、檢核、模擬的方式，來修正其教學的行為，將教學相關的核心概念和關鍵技能，內化為本身的教學知能，以改善其教學的品質。

Hunter（1991）就是此種技術取向的主要倡導者，他強調每位教師在實施各類教學時，可以採取七項步驟：預期的心向（anticipatory set）、目標（objective）、輸入（input）、演示（modeling）、檢核理解（checking for understanding）、指導下的練習（guided / monitored practice）、以及獨立練習（independent practice）。不過，衡諸現況，後現代社會的教育觀，重視多元發展，強調教學活動的動態性，因而抱持工具理性觀所追求的共相本質論、化約論、或巨型論述，恐怕無法如過去般，繼續主導一切，而學科專家的知識結構，在此浪潮下，也面臨了相當大的挑戰。取而代之的是，現今社會注重殊相知識論的探尋，主張由實踐中去檢

驗真理（張建成，2002）。而所謂的實踐，乃是由行動到反省，再由反省到行動，如此反覆進行的辯證活動與歷程（Freire, 1985）。易言之，教師雖置身於複雜萬端的教學活動中，但他是社會實踐行動中的個體，必須發揮其主動性和批判性，從教學實踐的反省批判中，促進教學的討論和發展，不斷地開展其個人經驗，同時建立自己的價值體系，以謀求教學成效的提升。

事實上，教師在教學活動中，即透過這樣的實踐作為，來建構自己的觀念平台、專業知能、以及相互溝通的意義網路，並藉此調整教學，修正策略，以獲致個人和專業的成長，同時也為其學生尋求智性、情緒、社會方面的成長。是以，隨著時代的遞變，過去奉為圭臬的科學實證主義傳統，所強調的客觀性、普遍性、以及絕對性的真理，已逐漸受到質疑，而從教學活動中去實踐、反思，並在經驗性認知（experiential knowing）、反省性的認知（reflective knowing）、實務性認知（practical knowing）、以及學理性認知（propositional knowing）的基礎上，來探求殊相知識，謀求解決之道，則是愈來愈受到重視，而這也是近年來教學研究中，教師反省思考會成為探討焦點的重要緣由。有鑑於此，本文將以教師反省思考為主題，首先，分析反省思考的意義；其次，介紹反省思考的類型；再次，扼要說明反省思考的內容；復次，探究反省思考的作法；最後，總結本文的討論。

## 一、反省思考的意義

教師的反省思考是教育革新過程中，相當重要的議題，其對於教學品質的影響，至



深且鉅。有關反省思考此一理念的探討，可以美國教育家John Dewey為代表，Dewey在其所著《我們如何思維》（1991）How We Think）一書中曾提到：

「反省思考乃是針對某個問題進行反覆的、嚴肅的、持續不斷的深思。…當一個人對於任何信念或假設性的知識，按照其所依據的基礎和進一步導出的結論，進行主動的、持續的、以及周密的思考時，就形成反省思考。…其內容包括：

- （1）引起思維的懷疑、躊躇、困惑、以及心智上的困難等狀態，和
- （2）尋找、搜索和探究的活動，求得解決疑難、處理困惑的實際辦法。」（Dewey,1910/1995:3,10,15）

由是觀之，反省思考乃是起於解決疑惑的需要，而為了滿足此項需求，個人雖置身疑惑、迷亂、懷疑之中，也會不辭辛勞地進行探究，尋找任何可能的解決方案，同時試驗各項行動方案，以獲致最佳的解決方案，如此周而復始，持續不懈，才可能有反省思考的機會。

值得注意的是，此種反省性的行動，乃是「個人進行經常性自我評價和發展的一種意願。」（Pollard & Tann, 1987：4）這與例行性的行動顯然有所不同，例行性的行動係由衝動、傳統、習慣、權威、以及機構體制的期望所引導，所以，例行性傾向的教師通常會「不加批判地接受學校中的一切現實而簡化了自己的專業生活。」（Posner, 1989：21~22）基於此，「只有當我們周圍的事物對我們具有意義，當我們以特定方式使用這些事物，並可表明達到的結果時，我們對這種事物才可能作出自覺的、深思熟慮的控制。」（Dewey,1910/1995：24）否則，吾

人將易陷入本能、慾望、慣例、傳統、偶像、權威的錯誤思維中，而渾然無知。

整體而言，反省思考理念的基礎可以說是奠基在杜威哲學上，不過，對反省思考理念的進一步探究，則首推Donald Schon 和Van Manen兩人為代表（Lasley & Matczynski, 1995）。Schon（1987）曾針對各種行業，如建築、音樂、法律、醫學等，有關反省思考能力的培養加以探究，認為反省思考的歷程並不是一種制式化、理性化的過程，強調科學理論無法詮釋專業化的行動內涵，相反地，反省思考擁有更多的感性成份，屬於一種認知建構的過程，在某種程度上，誠如Eisner（2001）所指出，融合了像鑑賞家（connoisseur-like）和批判家（critic-like）般的特質，前者展現了個人獨到的鑑賞能力，後者則如藝術形式一樣，公開展示並加以評判，而教師的反省思考就是需要針對教學行為加以鑑賞和評價，兩者息息相關。

Van Manen（1977）則將反省思考的行為分為三個層次：技術性反思（technical reflection）、詮釋性反思（interpretive reflection）、以及批判性反思（critical reflection）。技術性反思以效能為核心，關心相關技術是否能提升教學的效率，是否有助於特定目標的達成，此種工具理性的思維使技術成為焦點，學校教育的目標及其環境脈絡則未予深究，而將其視為理所當然。一般而言，技術性反思由於關注於教學所需的技術效用問題，因而是屬於表面性的教育革新，其內涵就像Cuban（1988）所指稱的第一層改革，改善目前各項教學作為的效能與效率，而不會改變教師角色的期望和目標，專注於教育手段的反思而不是教育目的的反思。

詮釋性反思則需要較為複雜的思維，此層次的教師開始會去審視教學行為的本質及



其所產生的結果，同時也會思索原則和實務之間的聯繫。易言之，教師會注意組織的結構如何與行動的原則相配合，其所關注的焦點不在於「如何」(how)達成目標，而是會去思考「為什麼」(why)是這些目標，會去探究目標的合理性。至於批判性反思則是最為複雜的反思性活動，在此層次上，教師會去思索倫理性和政治性的教學議題，其所關切的核心不是「如何」、「為什麼」的問題，而是「應該」之類的應然性問題：教師應該採取此種方式進行教學嗎？就此而言，其專業的實務活動顯然與外在的社會、政治、以及經濟議題密切相關，同時也符應了Cuban (1988)所提出的第二層改革，改變組織運作的基本方式，包括新的目標、結構、角色、以及責任等，其所關注的焦點不僅是班級教室，同時也包括了學校的文化與結構。

是以，教師的反省思考乃是針對周遭意義性的事物和問題，進行經常性的自我評價和省思，以謀求個人和專業上的成長，至於有關教師反省思考的層次則依其關注焦點的不同而有技術性反思、詮釋性反思、以及批判性反思之分。整體而言，教師反省思考並非全然理性化的過程，卻包含有相當大的感性成份，需要個人的自我覺察和建構。

## 二、反省思考的類型

教學常被視為一種藝術，此種藝術的展現，在教學決定中，常是存乎一心，繫於一念之間，很難直接地體現、鼓勵、或傳授，而必須經由內在心靈的自我體驗，自我省思，方能竟其功。也因此，教師在教學的過程中，必須透過本身的反省思考，才能像藝術家一樣，啟迪並開發你內在的全部潛能。事實上，此種反思成長的過程，正是教學活動的核心所在，Greene (2001: 83)就認為：「教學旨在培養學習者良好的心靈習

性，讓他們可以敞開心胸，自我評價，自我指導。基於此，在教學活動中，最重要的，就是要讓學習者親身體驗此種歷程、方法、以及程序，瞭解箇中滋味，咀嚼相關的訣竅，才能自我覺悟、自我成長。」職是之故，教師實施教學的內容，除了包括學科或領域的知識之外，尚需鼓勵學生體驗反省思考的歷程，熟悉相關的要領，培養其自我成長的能力。

當然，所有的藝術表現都是一種思考，一種實驗，一種真理的展現。不過，對於教學革新的教師而言，反省思考則是使其教學藝術更為精緻細膩的重要方式。有關教師反省思考的類型，一般可以依其分析架構的不同，而有不同的分類方式。首先，從「時間」的架構來探討，反省思考包括了教學實踐前的反思(reflection-on-practice)、教學實踐中的反思(reflection-in-practice)、以及教學實踐後的反思(reflection-for-practice) (Brubacher, Case, & Reagan, 2000)。教學實踐前的反思是對於課堂教學的計劃和準備進行反思；教學實踐中的反思是在教學活動實施過程中，進行反省思考；教學實踐後的反思則是在課堂教學後，回顧教學實施的整個歷程，分析其優劣之處。

其次，從「特質」的架構來看，教師的反省思考具有三項關鍵性的特質 (Henderson, 1992)：

### (一) 關懷的倫理觀 (an ethic of caring)

關懷的倫理觀係指教師誠心地表達關懷之情，並表現在其對於學生的瞭解上。一般而言，教師可以透過三種途徑來展現其關懷之心，分別是認可 (confirmation)、對話 (dialogue)、以及合作練習 (cooperative practice)。詳言之，教師可以聆聽學生的深層聲音，認可其對最佳自我 (best self) 的勾勒；同時提供良好的學習環境，重視師生



之間對於價值觀、信念、以及意見的討論，以增進彼此的認識和瞭解；而上述的認可與對話端賴師生之間的合作練習，尤其教師更需扮演輔導者、督導者、以及學習促進者的角色，才能獲致成效（Noddings, 2003）。

### （二）教學的建構取向（a constructivist approach to teaching）

教學的建構取向強調學生在學習的歷程中是主動的參與者，會主動地建構由過去經驗和個人目標相互作用所產生的意義，而非被動的接受者。同時認為學習是一種複雜的歷程，其中涉及了學生個人過去的經驗、個人的目的、以及學科單元的目標等三方面的交互作用。基於此，教師必須深入瞭解學科單元目標的內涵，並考量學生的背景、興趣、需求等因素，以提升教學的品質。

### （三）藝術化的問題解決（artistic problem-solving）

藝術化的問題解決旨在培養學生成為有效的問題解決者。一般說來，具有反思能力的教師，重視學生判斷力、想像力、以及適應力的提升，所以會設計優質的教學活動，並運用各種教學策略，讓學生檢視過去的問題解決經驗，研擬問題的解決方案，使學生的學習能突破傳統，更有意義，而學生也能從教學活動中，體驗藝術之美、啟發性的靈感、以及學習的樂趣。

最後，從「形式」的架構來分析，教師反省思考的形式可以區分為創新的反省思考（creative reflection）、關懷的反省思考（caring reflection）、批判的反省思考（critical reflection）、縝密的反省思考（contemplative reflection）、以及合作的反省思考（collegial reflection）等五種形式（五C）。教育學者認為，教師若能以這些形式作為反省思考的依據，不但有助於教師的專業成長，同時也可以引導教師更清楚地掌握「教—學」（teaching-learning）的關係，

進而提升教學的成效，至於其內容則說明如下（Henderson & Hawthorne, 2006）：

#### （一）創新的反省思考

創新的反省思考旨在運用想像力，設計一種以思考為中心，多元智慧的課程，用以提升個人的自我認知，終身學習，以及民主素養。詳言之，創新的反省思考需要教學想像和實踐智慧的有效結合，課程的設計要能使學生主動地將其所知和感受，融入其中，而不能單方面倚賴技術，凡事依樣畫葫蘆。你可以依自己的思考方式、經驗類型、直覺感受、環境脈絡、想像能力、以及內心期望來引導自己。

至於創新的思考則主要是環繞在三個主題上：協助學生認識自己；提升主動解決問題的能力；以及孕育美學的參與和表達能力。首先，教師會把學生看作是動態的意義創造者（dynamic makers of meaning），他們不會告訴學生做什麼，而是提供經驗，讓學生能夠以自己的方式來詮釋。因為人類有解釋的旨趣，有其本身的心智模式，所以教師應該鼓勵學生善用其心智能力，以建構更為精湛的理解系統。其次，教師為增進學生問題解決的能力，會鼓勵他們相互合作，解決共同性的問題。最後，教師會努力創造並維持一個具有本身特色的「再生文化」（renaissance culture），以營造一個有助於抒發審美情懷與各種表意行為的教育環境，使所有學生可以瞭解並樂於接受其所擁有的各類才能，達到人盡其才的目標。

#### （二）關懷的反省思考

除了能從創新的角度來設計課程，教師也應採取關懷的態度來執行課程。一位有關懷態度的教師，會重視學生之間的個別差異，但是只擁有好的計畫或態度仍然不夠，老師也必須提供充裕的機會，讓學生經由相關的探討中，建構自己的意義系統。誠如 Rosenblatt（1983）所指出，教師應該強化



「豐富性的互動」或「彼此心靈的觸動」。因此，教師會在師生的互動中，留意學生之間的差異性，主動認識其內心世界，避免以高壓的方式對待學生，同時對於源自社會偏見所形成的舊思維和模式，也會極力加以拒斥，務必使學生樂意與你溝通，而且感受到你的關懷之情。

### （三）批判性的反省思考

當你分析創新的和關懷的反省思考時，你或許就會瞭解限制或阻礙反省思考的障礙所在。批判的反省思考就是鼓勵你去培養這樣的想法和感覺，而焦點則是放在事物的外顯面和內隱面、人際間和個人層面、直覺性和社會性、歷史和文化要素，這些都可能壓制、宰制、限制教師的反省思考。再者，若要促進革新學習則應該對於影響教學工作的「社會—政治」結構有所瞭解。而除了班級之外，也應將關注的焦點擴及到教室外，才能知悉可能的限制。同時要用心觀察周遭的環境。依此，你是否發現到性別主義或種族主義呢？你是否留意權力的議題呢？我們應該瞭解，教師不是技術人員，他們是有責任感，有自主性的專業人員。

### （四）縝密的反省思考

你理想中的教室、學校、社區、以及社會是什麼樣子？它會和一般教師所認知的不一樣嗎？縝密的反省思考鼓勵我們去檢視，為什麼我們無法成為革新教學的老師，它勾勒出理想的教育願景：就是我們教學努力的目標。它要我們就革新教育的社會和政治特性進行深層的探究，並且展望革新教學所能獲致的成就。為什麼我們要大費周章地設計具有挑戰性的課程，來增進學生的獨立思考、多元觀點、終生學習、以及公民素養呢？革新教育的目的和價值是什麼？革新的教學如何與專業的需求相連結？我們經常忘了去問我們自己、同仁、以及上司這些重要的問題。而教師終日埋首於成牘的作業中，

上課急著趕進度，早已看不清自己的教育哲學—以理性認清現在的我和未來的我。縝密的反省思考就是要戮力成為一個擁有理想的教育者，並且具有發展健全和縝密構思所需的道德和政治涵養。

### （五）合作的反省思考

根據Lieberman、Saxl、以及Miles（1988）的研究，「學校內建立合作的機制，對於發展一個更具專業性的文化，相當重要。」合作的反省思考要求你要走出個別的教室，並且自詡自己是在學校和社區中，具有責任感，肯任事的專業人員。而你也不只是一位老師而已，你可以努力成為一位合作型的領導者。在學校內，儘量運用各種自然而不具官僚色彩的方式，來鼓勵與支持自己和其他同仁永續的專業發展。舉例而言，透過工作坊或讀書會的方式，討論學校的各項措施和教育未來的發展，而利用這種方式，大家實際參與，也比較容易形成一個專業性的學習團隊。

## 三、反省思考的內容

誠如上述，反省思考依其分類條件的不同而有各種不同類型的反省思考模式。不過，整體說來，反省思考雖然在性質上或方式上存有差異，但其尋求個人專業成長與提升教學成效的目的，則並無二致。而綜觀上述所臚列的各種反省思考模式，可以發現，反省思考所關注的內容主要是以教育專業的提升為核心，尤其是有關班級教學中，師生之間的互動以及影響課堂教學的學校和社會的相關因素和環境脈絡，都是反省思考活動的主要對象。基於此，有些學者乃將「教師／教學」、「學生／學習」、「學科／教材」、以及「脈絡環境」等因素交互作用所引發的諸多教育難題，列為教師反省思考的主要內容（陳麗華，1997；Pollard & Tann, 1987）。有些學者則認為，教師專業成長的省思可以教



學檔案為藍本，透過與同儕教師的會談及共同省思等方法，發現教學的優缺點，以促進其專業的成長，至於其內容則應該包括：「認識自己認識環境」、「課程設計與實施」、「班級經營計畫與執行」、「教師觀察與回饋」、「學習評量計畫與執行」等項目（張德銳等，2002）。

擴大言之，影響教學成效的四項關鍵要素：先在因素、情境因素、過程因素、以及結果因素等，由於其交互作用所產生的結果，影響教學品質的優劣甚鉅，因此也可以納入教師反省思考活動的範疇內，其內容說明如下（Dunkin & Biddle, 1974）：

- （一）先在因素：包括教師的社會背景，如年齡、性別、社會階層等；教師的學習經驗，如就讀學校、修習課程、實習經驗、在職進修等；教師的人格特性，如智力、動機、興趣、人際關係、領導風格；以及教師的教學技能、教學態度、學科專長等。
- （二）情境因素：包括學生的特質，如年齡、性別、社經背景、能力、知識、態度等；校內的環境，如學校規模、學校組織、學校氣氛、教師組成、學生組成、教學資源、教科書、校園環境、班級規模等；以及校外的人文社會環境和自然環境等。
- （三）過程因素：包括在教室活動中，教師與學生互動所表現行為，如師生之間可觀察的身體活動與語言交流，甚至是彼此間認知、思維、意念、以及情緒等內在特質所引發的行為。
- （四）結果因素：包括表現在學生的學業成就、情意陶冶、技能學習、以及社會情緒方面，即時與長期的教學效果。

## 四、反省思考的作法

前述已簡要地介紹了反省思考的意義、

類型、以及內容，以下將就反省思考的作法加以說明。一般說來，反省思考在作法上可以包括反省札記、行動研究、同儕視導、教學檔案、案例探討、以及自傳分析等方式。

### （一）反省札記

反省札記（reflective journal）係指教師透過札記撰寫的方式，來反省其教學的知覺、行動、事件、流程、決定等要項，同時審視其相關教學作為的利弊得失，據以修正、調整、變更其日後的教學策略，增進其教學判斷的合理性，從而達到專業成長的目的。一般而言，反省札記依其系統性，可以採取結構或半結構的方式，以每日或每週為單位，記錄和反省自己的教學經驗和想法，提出問題並進行初步的結論，再透過正式或非正式的方式，與班群教師、夥伴教師、輔導教師、視導督學、策略聯盟的大學教授等重要他人，分享其理念和作法，權衡其優劣之處，以促進個人的專業成長（陳麗華，1997）。易言之，教師可以利用反省札記的方式，記錄重要的教學事件和決策過程，定期或不定期地與教育專業人員會談，找出個人教學過程中的缺失與盲點，據以改善教學的成效。

### （二）行動研究

行動研究（action research）是教師反省思考的重要方式。近年來，教育當局不斷地倡導學校中心管理的概念，鼓勵學校能夠發展具有自己特色的學校文化，解決教育實務問題，而行動研究則是達成此項目標的主要策略。在作法上，學校可以成立類似工作坊的組織，延聘相關領域的教育專家或優秀的實務工作者參與指導，也可以與鄰近的大學建立密切的夥伴關係，獲得必要的協助和諮詢，以提升學校教師行動研究的能力。據此，參與的教師不但可以掌握行動研究的架構，同時可以將研究過程中，各階段的行動要領，實際運用於個人所關心的教育問題上。值得一提的是，在研究的過程中，成員



們必須討論並分享彼此有關問題界定，探討文獻、研究方法、資料蒐集、研究發現、以及研究建議等活動的經驗，而這些過程都隱含了反省思考的活動，需要教師進行深層的反思。毫無諱言，它將促使教師主動積極地去觀察周遭的教育問題，反省教育活動中所存在的不合理性，從而改善教育的現況。

### （三）同儕視導

同儕視導（peer coaching）主要是透過學校同仁之間的合作和觀察，以增進教師的反省思考能力。在此過程中，學校的教師可以先進行分組，爾後，各組教師彼此相互觀察，記錄教學活動中的優缺點，同時討論所觀察到的內容，並與大家分享成員所提出來的各項改善措施。其次，在實施之前，也可以先由相近的年級或任教相同學科的教師相互配對，再進行視導。由於平時的教學過程中，鮮少有同仁參與觀察，因此，經由同儕視導的實施，教師將會驚訝於本身的教學活動，居然存有如此多的缺失和盲點，體認到本身的教學仍有相當大的改善空間。此外，透過同儕視導的實施，教師勢必運用其反省思考的能力，釐清同儕教師所提出的相關教學問題，找出其癥結所在，同時也可以從彼此的討論中，發展理想的教學藍圖，研擬有效引人的教學設計。

值得關注的是，由於一般中小學建築呈現「蜂巢式的結構」（cellular organization），再加上像「裝雞蛋的條板箱」（egg-crate）（Lortie, 2002）似的教室，使教師長期處於孤立的情境。長此以往，這種孤立的情形成為常態，甚至形成了「個人主義」與「互不干涉」（individualism and non-interference）的學校文化：既不願意觀察別人的教學，也不願意被別人觀察；不願意影響別人，也不願意被別人影響。部份學者就曾提出他們的觀察：

「儘管教師不是最古老的行業，但肯定是最孤獨的行業之一。很少教師會跑到其他教室去看別人的教學，同時，不少教師根本就不願意有『侵略者』進入自己的教室，『干擾』自己的教學工作。學校裏雖然有很多同事，但是大部分教師已習慣在孤立的教室裏默默工作，彼此甚少過問別人教室裏發生的事。」（Fullan & Hargreves, 1992/2000: 85）

是以，在現行學校文化仍偏向保守孤立的趨勢下，教師同儕視導的實施，仍有相當大的努力空間，而其落實端賴教育主管機關、學校行政單位、以及教育實務人員的密切配合與鼓勵。

### （四）教學檔案

教學檔案（teaching portfolio）常被用來促進教師的專業成長（Wolf, Lichtenstein, Stevenson, 1997）。它是一套有組織、有系統的記錄和文件，旨在彰顯教師在經過輔導之後所達成的成就，而這些成就通常會輔以學生的作品，以為佐證，並且都會透過省思札記、嚴謹思考、以及深層對話，才能充份實現（Shulman, 1992）。

一般而言，教學檔案的運用至少有兩種不同的取向，一種強調完全由檔案建立者決定結構內容，另一種則是建立者遵循既有的結構。就兩者來看，何者為優並無定論：前者因為沒有結構，所以教師可以有比較大的彈性，但對於初學者卻會形成茫然沒有頭緒的困擾；後者則是教師可以根據完整的架構，在有限的時間精力情形下完成檔案，但如果過度強調結構，則會漏失結構未列入的重要資料。事實上，由於國內教學檔案的推廣上，屬草創期，加以中小學教師平日忙於教學、課程設計、級務處理、各種委員會的討論，空暇時間相當有限，因此提供一套兼



顧理論與實務，能快速又能完整深入的模式，似乎是比較可行的方式。此外，教學檔案具有「強調省思」、「重視實證資料的蒐集」、「鼓勵專業對話」、「具有結構性」、「具有彈性及發展性」、以及「參照的規準」等特色（張德銳等，2002）。是以，在教師追求個人專業成長，重視反省思考的發展趨勢下，利用教學檔案來激勵個人的學習，改善教學活動的缺失，乃是相當值得鼓勵的方式。

### （五）案例探討

案例探討（case studies）係以真實或虛擬真實情境的教育實務工作情境為素材，協助教育人員分析教育問題與實踐行動的邏輯與動力等，並探究適切變通行動方案的一種教學方法（汪履維，1995）。一般認為，案例探討可以提供機會，使教育專業人員能彼此交換、反省與分析其專業實施（Shulman, 1992）。而其運用則可以根據他人所撰寫的案例，也可以依據教師本身的實際教學經驗，進行周延、詳細的比較與分析，以體認教學過程中，複雜教學事件的應變與處置，從中汲取寶貴、豐富的經驗。當然，從體裁選擇的方式來看，案例取材的途徑可以是多元化的，舉凡個人的親身經驗、同儕教師的實際個案、坊間小說的虛擬故事、教育性的讀物、相關的影片和錄音、模擬的教室事件等，都是深具價值的資源，可作為案例探討的依據。尤其案例內容若能貼近教師的課堂經驗，符合學校的文化特性和環境脈絡，則能讓教師產生共鳴，引發教師的討論和辯證，而使教師重新省思其個人的教育理念和教學方式，促進其個人的專業成長。

### （六）自傳分析

自傳分析（autobiographic analysis）乃是以個人的生活史作為分析的材料，來協助教師及實習教師探究教師專業學習與發展的歷程（汪履維，1995）。就其內容來看，自

傳分析的對象可以是他人自傳中學為教師的成長歷程；也可以是比較與分析教師本人的生活史及其對個人專業學習歷程的影響（陳麗華，1997）。因為研究顯示，若能針對個人的生活史，進行系統性與深入的反省與分析，則個人便能從此種再體驗與反省個人過去經驗的過程中，獲得自我成長的動力，發現未來學習與發展的方向。尤其生活史分析常必須透過與他人合作互動，在此歷程中，可以促進教師專業反省、後設認知、對教室生活的詮釋理解、個人理論的修正等方面能力的成長，個人也因而有機會瞭解自己與他人而學習得更多，甚至產生更大的矛盾與衝突，而喚醒安逸於傳統和習慣中的知覺，獲得更豐富而寬廣的新知識（陳美玉，1999；Bullough & Baughman, 1996）。由是觀之，自傳分析有助於教師認清那些早已內化到個人認知結構，根深蒂固存在於個人價值體系中的諸多概念，進而反省個人的專業認知，重新詮釋本身的專業知能，此舉將增進教師教學判斷的合理性，提升教學的成效。

## 五、結語

教學是學校教育的核心工作，也是促進學生學生的重要途徑，其成效的良窳攸關學校教育的品質。綜合上述的討論中，可以發現，反省思考旨在對於教育情境中，意義性的事物和問題，進行經常性的自我評價和省思，以促進其個人和專業上的成長。而就教師反省思考的類型而言，若從時間的角度來看，可以分為教學實踐前的反思、教學實踐中的反思、以及教學實踐後的反思；若自特質的觀點來分類，則反省思考有三項關鍵性的特質：關懷的倫理觀、教學的建構取向、以及藝術化的問題解決；至於由形式的架構來分析反省思考則有創新的反省思考、關懷的反省思考、批判的反省思考、縝密的反省思考、以及合作的反省思考。



其次，就反省思考的內容來看，其對象不外乎是班級教學中，師生之間的互動以及影響課堂教學的學校和社會的相關因素和環境脈絡。最後，有關反省思考的作法，本文

臚列了反省札記、行動研究、同儕視導、教學檔案、案例探討、以及自傳分析等諸項作法，這些作法都有助於促進教師的反省思考，對於教學成效的提升有莫大的助益。

## 參考文獻

- 汪履維（1995）。在師資養成教育中應用「案例法」與「自傳法」的經驗。論文發表於國立台灣師範大學教育研究中心主辦之「師資培育的理論與實際」研討會，台北。
- 張建成（2002）。批判的教育社會學研究。台北：學富。
- 張德銳等（2002）。發展性教學檔案系統。台北：台北市政府教育局。
- 陳美玉（1999）。生活史分析在師資培育上運用之研究。載於中華民國師範教育學會（主編），師資培育與教學科技（頁163~182）。台北：台灣書店。
- 陳麗華（1997）。教學反省。載於黃政傑（主編），教學原理（頁403~438）。台北：師大書苑。
- Brubacher, J. W., Case, C. W., & Reagan, T. G. (2000). *Becoming a reflective educator: How to build a culture of inquiry in the schools*(2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bullough, R. V., & Baughman, K. (1996). Narrative reasoning and teacher development: A longitudinal study. *Curriculum Inquiry*, 26(4), 385~415.
- Cuban, L.(1988). A fundamental puzzle of school reform. *Phi Delta Kappan*, 70(5), 341~344.
- Dewey, J. (1910/1995). *How we think*.
- 姜文閔（譯）。我們如何思維。台北：五南。
- Dunkin, M.J. & Biddle, B.J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Eisner, E. W. (2001). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*(3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. New York: Bergin and Garvey.
- Fullan, M. & Hargreves, A. (1992/2000). *What's worth fighting for in your school*.
- 黃錦樟、葉建源（譯）。學校與改革。台北：稻田。
- Greene, M. (2001). Reflections on teaching. In V. Richardson(Ed.), *Handbook of research on teaching*(4th ed., pp.82~89). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Henderson, J. G. (1992). *Reflective teaching: Becoming an inquiring educator*. New York: Macmillan.
- Henderson, J. G. & Hawthorne, R.D. (2006). *Transformative curriculum leadership* (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Hunter, M. (1991). Hunter lesson design helps achieve the goals of science instruction. *Educational Leadership*, 48(4), 79~81.
- Lasley, T. J., & Matczynski, T. J. (1995). Reflective teaching. In A. C. Ornstein(Ed.), *Teaching theory into practice*, 307~322. Boston: Allyn & Bacon.
- Lieberman, A., Saxl, E. R., & Miles, M. B. (1988). Teacher leadership: Ideology and practice. In A. Lieberman(Ed.), *Building professional culture in schools*(148~166). New York: Teachers College Press.



- Lortie, D. (2002). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Noddings, N. (2003). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*(2<sup>nd</sup> ed.). Berkeley: University of California Press.
- Pollard, A., & Tann, S. (1987). *Reflective teaching in the primary school: A handbook for the classroom*. London: Cassell.
- Posner, G. J. (1989). *Field experience: Methods of reflective teaching*. New York: Longman.
- Rosenblatt, L. M. (1983). *Literature as exploration*(4<sup>th</sup> ed.). New York: Modern Language Association.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Shulman, L. S. (1992). *Portfolios for teacher education: A component of reflective teacher education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205~228.
- Wolf, K., Lichtenstein, G., & Stevenson, C. (1997). Portfolios in teacher evaluation. In J. H. Stronge(Ed.), *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.