

教師的自我反省與協同反省： 策略與品質的提升

潘世尊*

摘 要

本文第一個目的為提出教師自我反省的策略、分析教師的自我反省可能面臨的限制、並提出克服自我反省限制的可行途徑。當教師能運用適切的方法對教學進行自我反省時，將能逐漸的突破盲目化的教學困境。

雖然如此，惟從鉅觀的角度來看，教師的自我反省實難以突破生活中所經歷過的政治、經濟、社會與文化脈絡的制約，從而得到真正較合理及符合正義的教學共識。對此問題，協同反省是突破它的可行途徑。因此本文的第二個目的在於提出協同反省的策略、討論協同反省可能面臨的限制、及提出克服協同反省限制的途徑。

在探討的過程中，就自我反省和協同反省策略的建立而言，主要是以 Chris Argyris、Donald A. Schön、及批判理論的相關論述為基礎。

當教師能運用適切的策略進行反省、並克服可能面臨的限制時，就自我反省而言，將逐漸產生理論、專業、教育、理論與教學表現相結合等層面的價值；就協同反省而言，除了上述的價值之外，更會產生解放的價值。因此，反省過程的策略是否適切、是否能克服可能面臨的限制、反省的結果是否產生應有的價值等，亦可做為評鑑反省品質的依據。

關鍵字：自我反省、協同反省、反省評鑑、教學

*國立高雄師範大學教育系博士班研究生
現任：南投縣立水尾國小教師

教師的自我反省與協同反省： 策略與品質的提升

潘世尊

壹、現代社會的教學困境與突破

教師的教學常發生如下三種現象：其一是所說和所做不一。如宣稱自己採用開放、人本的教育，但事實上卻以行為主義的方式控制學生的行為和學習。其二是堅定的認為自己的想法和教學就是對的，但實際上卻從未從各種不同的角度，思考在自己的教學之下，學生在認知和情意上的成長究竟為何。至於其三，則是「自發而不自覺的」以「習慣成自然」的行為模式，進行教學及處理班級事務。如上數學課時，「自然的」請學生把課本翻到要上的頁數，然後「如慣常般的」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，就又「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「自動的」再次重複上述的教學歷程。

當教師是這樣時，他的教學可說是一種「盲目化」的教學。因為教師根本不瞭解自己教學表現的內涵、不知道自己何以會有此種教學表現、不明白支配自己教學表現的理論（包含自己真正的教學想法、信念、價值觀、假定等）和教學表現間不一致、及不曾真正思考過自己的教學是否有助於學生成長。

面對上述的困境，透過對教學的自我反省，教師有可能「揭露」真正支配自己教學表現的理論、瞭解自己教學表現的內涵、明白自己的教學對學生的影響，並在將三者間的關係做聯結之後，形成新的教學理論、建立新的教學策略，達到教學理論與教學表現相結合、並促使學生往好的方向成長的境地。

雖然自我反省可能達到如上的結果，但由於個體的意識運作會受到生活中所經歷過的政治、經濟、社會與文化脈絡的制約，使得自我理性的反省，難以衝破上述脈絡之下不合理意識型態的束縛。在這種情況之下，自

我反省所建立的教學理論和教學策略，可能不符合「合理性」(rationality)及社會正義的要求。就此問題，人際間的協同反省是克服它的可行途徑。因為透過協同反省中的對話辯證過程，支配教學理論與教學表現的意識型態會被揭露出來，並促使教學理論和教學表現往合理性及合正義的方向前進。

自我反省和協同反省雖具有上述的功能，但在反省的過程中，卻可能面臨許多引響反省品質的限制（如個體的防衛機制、反省者間權利關係的不平等），使得反省的結果大打折扣。因此，本文的主要目的除了要闡述自我反省和協同反省的策略之外，更要進一步的分析反省過程中可能面臨的限制與問題、及提出克服限制及解決問題的可行途徑，希冀能協助教師提升教學反省的品質。

貳、自我反省的內涵與品質的提升

對於專業人員如何透過自我反省來理解支配自己專業實踐的理論、進而改變理論及改善專業表現的問題，Donald A. Schön (1983) 所提「反省實踐」(reflective practice) 的論述，有深入合理的解釋。

由於 Schön 的論點，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 Argyris 和 Schön 的觀點之下，分析教師的教學表現與支配教學表現的理論之間的可能關係，說明何以教師必須對教學做反省。其次，再以 Schön 所提的反省概念為基礎，建立教師自我反省的策略，並分析反省過程中可能面臨的限制、及提出克服限制的可能途徑。

一、教師自我的教學理論與教學表現

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, p. 52)。即行動者沒有意識到自己何以如此做、亦沒有思考自己應如何做，就自動化的做出某些行動。這種情形，就如同我們用母語說話時，除了沒有意識到支配我們說話背後的語言規則之外、亦不用思考應該依據何種語言規則來說，就可以自然流暢

的運用母語一樣。

行動理論支配的行動之所以會如此，是因為生活經驗中的某些實踐包含一再「重複」的成份，使得行動者「習慣成自然」，然後就自動的以慣有的方式處理日常的事務。如一個初任教師，一開始必須不斷的探索及思考，以求解決教學歷程中所面對的種種問題。在過程中，他可能逐漸獲得能夠解決問題的教學知識，並據以引導往後的問題解決方式。不過當他一再面對相同的教學情境、教學相同的科目、及處理相同的學生問題時，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)，然後就「如先前的做法而做」(doing-as) (Schön, 1983, pp. 139-140; Argyris, 1996)。當達此程度時，教學知識內化成「隱含的知識」(tacit knowledge)，支配著自動化的教學過程，並使得教學者的視野變得比較偏狹。

由於實際支配日常專業表現的理論具有隱含的性質，因此個體所說自己何以如此做的「信奉理論」(espoused theories)，和真正支配自己行動的「使用理論」(theories-in-use) 之間，往往互相矛盾或不一致 (夏林清、鄭村棋譯, 1989, 頁 83)。事實上，個人也不見得察覺到彼此之間並不相容 (Argyris & Schön, 1974, pp. 6-7)。

使用理論在支配行動的過程中，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, 頁 87)。行動者在意的價值觀有些是人際間所共有，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」會對行動不斷的做調整，直到維持整個變數場的恆常性為止 (Argyris & Schön, 1974, pp. 15-17)。

綜合上面的觀點，教師自我的教學理論與其教學表現之間的可能關係為：1、教學表現受到隱含的教學理論所支配；2、教學表現以滿足自己亦不是很清楚的主導變數為優先考量；3、教學表現是一種自動化但不知所以然的表現；4、教學表現是隱含的教學理論外在的具體呈現。在這些關係之下，就如前言所說，教師將無法明白自己為何如此而做、自己真正所做為何、及自己所做對學生的影響是什麼。如此，教學怎能有效的協助學生成長。

因此，對於想要改善教學的教師而言，切實的瞭解自己的教學表現、明白支配自己教學表現的教學理論、掌握自己的教學表現對學生的影響、

以及將上述三者間的關係做適當的聯結和批判，是基礎且重要的課題。

二、教師自我反省的內涵、限制與克服途徑

面對上述的課題，Schön（1983）所提「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）等三種不同型態的反省概念，是可供參考的解決途徑。據此，本文建立教學中的反省、對教學的反省、及對教學反省的反省等三種不同型態的自我反省，說明教師如何得以透過自我反省來突破盲目化的教學困境。在過程中，亦分析自我反省可能面臨的諸多限制與問題、並提出可行的解決途徑，以協助教師提升自我反省的品質。

所謂教學中的反省，是指當教學理論所引發直覺、自動化的教學表現，帶來「意外」（surprise）、「困惑」（puzzle）且不喜歡的結果時，教師必須進行的反省。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，教學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。

當教師進行教學中的反省時，首先必須將支配自我教學表現的理論揭露出來，然後針對自我的理論、自我的教學表現、及意外且不喜歡的情境回應（包含學生、家長、校內同仁等的回應）三者間的關係加以聯結和批判。如若能這樣做，他將在對自我及情境更加瞭解的基礎之下，重組自己的教學理論並產生新的教學策略。

除了進行教學中的反省之外，依 Schön(1983, p. 62)的觀點，教師在教學告一段落之後（如應用建構主義進行數學科教學告一段落之後），尚須對先前的教學進行反省。在進行對教學的反省時，教師仍須揭露先前支配自我教學的理論、並就當時自我的教學理論、教學表現、及不喜歡或不滿意的情境回應間的關係做聯結和批判。當這樣做時，他亦會更加瞭解自我和情境，並據以重組教學理論和產生新的教學策略，而有助於未來的教學。

上述兩種反省，雖有可能突破盲目化的教學困境，但卻不必然保證如此。之所以這樣，是因為它會面臨諸多的限制或問題。以下分別討論其限制、問題與突破之道：

（一）反省的進行，可能被一種更隱含、更高層的理論所支配。即教師在揭露支配教學表現的理論、澄清教學表現的內涵、掌握學生回應的意

義、及將上述三者間的關係做聯結時，都可能在一種更隱含的理論支配下進行，使得反省的結果與事實仍有差距。對於這個問題，依 Schön(1983, p. 243) 的觀點，教師可透過對教學反省的反省來克服。在對先前的反省進行反省時，教師除了必須澄清當時何以會如此理解情境的回應、自己的教學表現、教學理論、及彼此間的關係外，尚須瞭解當時何以如此重組自己的教學理論和教學策略。當做到這樣時，教師對自我的教學理論、教學表現、情境的回應、及三者間的關係會有更深入的理解。因此，再重組後的教學理論與教學策略，將更能切合學生成長的需要。

(二) 反省的進行，會被反省當時的情境脈絡所限制。Newman(1999) 指出：行動中的反省，會被實踐當時的脈絡所限制。此種限制，亦可能使得教師對自我的教學理論、教學表現、及情境間的回應之間關係所做的聯結，不符合實際的真象。對此限制，上文所提對反省的再反省，可以協助反省者跳脫當時情境脈絡的限制，獲致更清楚的瞭解。

(三) 自我的防衛機制讓自我反省難以接觸、理解、及重組自己真正在意的主導變數。由於個體以滿足主導變數的要求為優先，因此教師在反省時，可能只是針對教學策略做反省和調整，以圖達成所欲的價值觀、想法、或信念，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理論。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、和家長的面前我會很沒面子，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判過的想法，他可能會不斷的打學生，由打十下變成打二十下，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，直到達到提升學生的考試分數，以滿足其真正在意的價值觀為止。因此教師若僅一再的反省自己的教學策略，以求滿足主導變數的需求，他將無法真正瞭解情境回應的意義、無法真實掌握支配自己的教學理論。如此，反省後的教學表現仍無助於學生的成長。

對於這個限制，教師的自我反省要突破它並不容易，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，1989，頁 90），對此，Argyris 和其研究夥伴指出(Viviane, 1993)，行動者唯有保持「開放性」(openness)、接受「可犯錯性」(fallibility)、及尊重「多樣性」(diversity)，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。

(四) 教師非以促進學生成長為最優先的主導變數。如同上文所舉之例，教師真正關心的，不一定是他的教學是否真能協助學生成長。當教師

是這樣時，反省所導致的教學改變當然不可能協助學生在認知和情意、身體和心理上獲得較佳的成長。因此，教師在自我反省時，必須以促使學生往好的方向成長為最優先的主導變數。

（五）自我反省沒有以真實、充份的學生回應為基礎。依前面教學中的反省及對教學的反省部份的討論，情境的回應讓教師感到不滿意或不喜歡，是促使教師進行反省的主要因素。事實上，教師如果只在面臨不喜歡或不滿意的情境回應時才反省，將無法真正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。因此教師必須真實且充份的掌握學生的回應，做為進一步反省的基礎。

（六）反省的結果，沒有落實到具體的教學情境。如若反省僅止於反省，將無法實質改善學生的學習。因此，具體的將反省的結果落實到教學情境中，並使自我反省和落實反省結果兩種活動不斷的循環發生是必須的。

綜合上面的討論，當教師在進行自我反省時，如能克服上述諸多限制與問題，反省的品質必會提升，如下的價值將會逐漸產生：1、理論的價值：即不斷的修改、重組、或發展自己的教學理論；2、專業的價值：依所產生的理論，建立新的教學策略，並改善實際的教學表現；3、教育的價值：逐漸改善的教學表現，協助學生的身體和心理、認知和情意往好的方向成長；4、理論與表現結合的價值：教學理論和教學表現得到適切的結合。

以下依上文的討論，將教師自我反省的內涵、可能面臨的限制、問題與克服途徑、及克服限制與解決問題後可能產生的價值，整理如下表一，做為教師自我反省時的參考。

事實上，表一所揭示的內涵，亦可做為評鑑教師自我反省品質的依據。具體而言，可就反省的過程和結果，來評鑑自我反省的品質。

在過程的評鑑上，首先應視反省的內容和方法是否適當。如評鑑反省者在方法上是否能揭露支配自我的教學理論、是否適切的將支配的理論、教學表現、情境的回應三者間的關係做聯結和批判、及是否適當的重組自我的教學理論並形成新的教學策略。其次，看反省者克服限制與解決問題的情形為何。如評鑑反省者是否保持開放、是否以促進學生的成長為最優先的主導變數、或是否能對反省做反省等。至於在結果的評鑑上，則評鑑是否產生理論、專業、教育、理論與表現結合等價值。

表一 教師自我反省內涵、品質提升與價值表

自我反省的內涵			提升自我反省品質的途徑		自我反省可產生的價值
反省的型態 (進行時間點)	反省的內容	反省的方法	限制與問題	克服途徑	
教學中的反省 (教學的當時) (教學過程中)	針對 1. 情境的回應 2. 自己的教學表現 3. 自己的教學理論 4. 上述三者間的關係	1. 揭露支配自己的教學理論，將自我的教學理論、教學表現、及情境的回應間的關係做聯結和批判。 2. 修改或重組自我的教學理論，並據以形成新的教學策略。	1. 受到更深層的隱含理論所支配。 2. 受到反省當時情境脈絡的限制。 3. 受到自我防衛機制的限制。 4. 非以促進學生成長為最重要的主導變數。 5. 沒有真實且充份的掌握學生的回應。 6. 反省的結果沒有落實到具體的教學情境。	1. 對反省進行反省。 2. 保持開放、接受可犯錯性、尊重多樣性。 3. 以促進學生往好的方向成長為最優先的主導變數。 4. 真實且充份的掌握學生的回應。 5. 使自我反省和具體落實反省的結果不斷的循環發生。	1. 理論的價值。 2. 專業的價值。 3. 教育的價值。 4. 理論與表現結合的價值。
對教學的反省 (教學告一段落之後)	針對先前 1. 情境的回應 2. 自己的教學表現 3. 自己的教學理論 4. 上述三者間的關係	1. 揭露先前支配自己的教學理論，將先前的教學理論、教學表現、及情境的回應間的關係做聯結和批判。 2. 修改或重組自我的教學理論，並據以形成新的教學策略。			
對教學反省的反省 (反省後)	針對先前反省中 1. 支配自己如何理解學生的回應、自己的理論與教學表現、及三者間關係的理論 2. 支配自己重組教學理論、形成新的教學策略的理論	揭露支配先前反省的理論，加以批評和重組，並據以形成新的教學策略。			

在此尚須提出的是，對教學反省的反省，雖是突破更隱含的理論及反省當時情境脈絡限制的可行途徑，但從鉅觀的角度來看，卻仍無法使自我反省脫離政治、經濟、社會與文化脈絡之下不合理意識型態的支配。對此限制，單憑自我的理性實是無法克服，必須靠人際間的協同反省才有可能

加以突破。有關於協同反省的策略、限制與克服方法的討論，是下文的重點。

參、協同反省的內涵與品質的提升

批判理論認為人們的思考和行動，都被生活中所經歷過的政治、經濟、社會與文化脈絡之下不合理的意識型態系統的扭曲（余英時, 1994）。據此，人們理性的自我反省亦會受到意識型態牢籠的束縛，因而無法衝破上述脈絡的制約。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、在理解學生回應的意義、在詮釋自己教學表現的內涵、或是在將學生的回應和自我的教學理論間的關係做聯結時，都會受到自我無法突破的意識型態所支配。即使是對自我的教學反省再做反省，亦無法倖免。

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, 1994）。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、經濟、社會與文化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，人們就能從不合理意識型態的束縛中得到解放，並獲致合理性及符合正義的共識（溫明麗譯, 1997, 頁 23; Viviane, 1993）。以下進一步的討論此種理想言談情境下人際間的反省可能面臨的限制、問題與克服的途徑：

（一）完全自由、平等、民主、無宰制的溝通環境難以達成。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，是揭露及超越真正支配人們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，Habermas 本人也承認這是一個虛懸的理想境界，在現實世界中並不存在。因為理想的言談情境只有在社會中的權力關係徹底改變之後，才會出現（余英時, 1994; Zanetti, 1993）。因此實際的行動者和外來參與反省的他人之間（尤其是具有學術背景的研究者），必會存在著不平衡的權力關係，並導致如下的結果（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，企圖啟蒙他人，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。4、較有權力的反省者，以把自己的想法強加在弱勢參與者之上的方式，形成共識。

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，彼此間的關係除了會成為「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）之外，亦會如成虹飛（1996, 頁 92-94）所提，是一種強調平等與開放的「分享的關係」。而在協同、分享的關係之下，協同反省就能在尊重差異、避免壓迫與操弄的基礎之下進行，並在些許程度上，避開 Lyotard 所提（李世明初譯、朱元鴻校訂, 1994），批判理論為了追求共識，因而壓制差異的批評。

（二）人際間的防衛機制，使得協同反省難以觸及並超越真正支配人們思考和行動的意識型態。關於此點限制，是由 Argyris 和 Schön 的觀點引出。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所支配？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、經濟脈絡下的意識型態（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 Schön 所提，人們透過協同反省以澄清隱含的使用理論，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, 1996; Argyris & Schön, 1974; Putnam, 1999）。

（三）反省的方法不適切，難以有效的揭露和超越支配的意識型態，獲得合理性及合正義的共識。除了權利關係的不平等和人際心理間的防衛性，會對協同反省造成限制之外，反省方法若不適切，亦難以有效的揭露及超越支配的意識型態。

如上文所指，協同反省的方法是「對話辯證」，它是指將矛盾和不合理的地方揭露出來，然後再克服矛盾和不合理之處，以求獲得合理結果的種種努力（陳伯璋, 1990; 陳惠邦, 1998）。在實際的施行上，依據 Argyris 和 Schön 的行動理論及批判理論，如下三點是參與反省者必須做到的：1、澄清參與反省者的教學理論：將參與反省者的教學想法、態度、價值觀、或信念，清楚明確的揭露出來，做為批判辯證的依據。2、揭露支配反省者教學理論的意識型態：批判理論從鉅觀的角度切入，認為人的特性離不開他在生活上所經歷過的政治、社會、經濟脈絡（高宣揚, 1991）。因此，在澄清教學理論之後，必須從歷史的角度切入，才能揭露支配教學理論的意識型態。3、形成合理性及正義的共識：針對被揭露出來的意識型態，批判辯證其不合理之處，並超越所揭露的意識型態，形成合理性及正義的教學共識。

要做到上述三點，質問是很重要的技巧。透過質問與為了回應質問的說明、解釋、論辯，可以逐漸真確的掌握自我與他人的教學理論、明白自我與他人教學理論的產生起源、及獲得突破性的教學共識。

（四）反省所得的共識，沒有具體落實，使得共識和改善學習之間仍有距離。也可以說，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，並不代表學生的學習已獲得較好的成長。

對於此種共識不必然帶來行動、反省教學不必然導致教學改善的問題，參與反省者須如自我反省部份所說，將反省所得的共識落實到教學的情境。更進一步的說，將協同反省提升到協同行動研究的層次，是較佳的途徑。因協同行動研究的歷程，包含協同反省、協同計畫（依反省的共識，產生能導致改變的行動策略）、協同行動與監看（將策略落實，並觀察行動的歷程與結果）、評鑑（衡量學生的表現）及再反省等不斷循環發生的活動（Carr & Kemmis, 1986; Kemmis & Wilkinson, 1998）。透過這些活動的循環運作，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。

總結上述的分析，教師的協同反省時若能克服上述的限制與問題，反省的品質必會提升，如下的價值亦必將逐漸產生：

1、理論的價值：參與反省者間，會逐漸形成人際間共享的教學理論（共識）在此必須澄清的是，所形成的教學理論是否就是批判理論所追求普遍不變的教學真理？以下分別從不同的兩個角度，討論此問題。

首先，生活在同一時空脈絡的反省者，會受到相同脈絡的制約，使得對話辯證的過程中，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，進而得到普遍不變的真理。進一步來說，除非人們的理性可以超越時空的限制，直接碰觸到存在於個體之外的真理，否則反省的結果，應僅是相對而言比較符合理性及社會正義的教學共識。

其次，人們內在試圖適應環境以求生存的需求，會驅使反省的運作往能夠符合反省當時時空脈絡要求的方向前進。就此點，是由「根本建構主義」(radical constructivism) 的論點所引發。根本建構主義認為認知的目的在於「適應」，透過認知的運作，可讓人們獲得能夠適應目前所面對的經驗世界的知識（Von Glasersfeld, 1995）。不過目前能適應的知識，在未來或不同的時空環境中，可能面臨不適用的境地。為了要求得生存，人們會將先前所建構的知識加以修改或重組，以求重新獲得適應。據此，協同反省在形成共識時，會受到「追求適應以求生存」此種力量的驅使，使得反省所得的共識，僅適用於特定的時空情境。此種理性所建構的知識僅能適應特定時空環境的觀點，類似後現代主義學者 Lyotard 所提，理性所得僅是適用於特定時空脈絡的敘述的想法。

綜上所言，協同反省在理想上，雖試圖在 Habermas 所提溝通理性的基礎之下，超脫政治、經濟、社會與文化脈絡的限制，獲致客觀不變的真

理，但由於理性無法超越時空脈絡的限制、及追求適應以得生存此種內在需求的牽引，使得協同反省所達成的教學共識，僅是相對、暫時、及適用於特定脈絡的合理性和正義。

2、專業的價值：參與反省者間，依發展出來的教學共識，建立新的教學策略，並改善教學實踐。就此點，在自我反省部份，是指改善教學「表現」(practice)，於此，則用教學「實踐」(praxis)。之所以如此，是因為從 Habermas 的角度來看，實踐具有合理性、公正、公義等特質（高宣揚，1991）。更進一步解釋，由協同反省所產生的教學共識所指導和支配的教學表現，應該是較合理、合道德、合倫理規範、及合社會正義，因此可稱做教學實踐；至於由自我反省的結果所支配的教學做為，則不具有上述的特性，故僅稱做教學表現。

3、教育的價值：逐漸改善的教學實踐，協助學生往好的方向成長。

4、理論與實踐結合的價值：教學理論和教學實踐得到妥善的結合。

5、解放的價值：無論是教學共識的形成、教學實踐的改善、教育價值的提升、或是理論與實踐的結合，都較能脫離政治、經濟、社會與文化脈絡的束縛，往較合理及較符合社會正義的方向發展。不過就如同上文所提，協同反省並無法得到真正客觀不變的真理，因此此處所指解放的價值，是在程度上相對的提升，而非絕對的達成。

以下亦綜合上文的討論，將教師協同反省的內涵、可能面臨的限制、問題與克服途徑、及克服限制與解決問題之後可能產生的價值，整理如下表二，做為教師協同反省時的參考。

表二 教師協同反省內涵、品質提升與價值表

協同反省的內涵		提升協同反省品質的途徑		協同反省可產生的價值
反省的內容	反省的方法	限制與問題	克服途徑	
針對和教學有關，種種被視為理所當然的事項進行反省	對話辯證 1. 澄清參與反省者的教學理論 2. 從歷史的角度切入，揭露支配反省者教學理論的意識型態 3. 批判及超越支配的意識型態，形成合理性及符合正義的教學共識	1. 人際間權力關係的不平衡 2. 人際心理間的防衛機制 3. 反省方法的不適切 4. 反省所得的教學共識沒有具體落實	1. 參與協同反省者，願意做自由、平等、開放、無宰制的溝通，建立協同及分享的反省關係 2. 參與協同反省者願意去除自我的防衛性 3. 掌握適切的反省方法，做到： （1）澄清參與反省者的教學理論 （2）揭露支配反省者教學理論的意識型態 （3）批判與超越支配的意識型態，形成合理性及正義的教學共識 4. 使協同反省的結果和具體實踐不斷的循環發生	1. 理論的價值。 2. 專業的價值。 3. 教育的價值。 4. 理論與實踐結合的價值。 5. 解放的價值。

必須再做說明的是，表中所提願意做自由、平等、開放、無宰制的溝通、及願意去除防衛機制，可說是促使協同反省有效進行應有的基本態度。如若反省者無法充份的以這兩種態度參與反省，有效的協同反省將不會成立，所有的價值亦將不會產生。

而當參與反省者能夠去除防衛性、能夠做自由、平等、開放、無宰制的溝通、並能運用適切的方法進行對話辯證時，Habermas 所提，欲使溝通理性達到合理性結果的四個條件，即「可理解」(comprehensible)、「真實」(true)、「真誠」(sincere) 及「適當」(appropriate) 的溝通 (Kemmis, 1985)，可說已包含在內。

另外，就如同自我反省部份所談一樣，此表亦可做為評鑑協同反省品質的參考。一方面，可就反省過程的內容、方法、及克服限制的情形進行評鑑；另一方面，則可就理論、專業、教育、理論與實踐相結合、及解放等五層面價值的成長情形，進行評鑑。

肆、後現代社會的反省需求

誠如上文所指，協同反省反得的教學共識並非真理，因此從後現代主義的角度來看，認為透過理性的批判反省以求解放的需求並不存在。如是

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。的確，反省反得並非真理、而我們也不知真理究竟為何，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，但卻可以產生暫時、相對較適用於反省當時脈絡的教學共識，並指引教學實踐，使之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。

除了上面的批評之外，後現代主義學者 Lyotard 尚對批判理論意欲透過理性溝通，以達成共識的理想提出批評(李世明初譯、朱元鴻譯, 1994)。因他認為共識的追求，勢必壓制差異性。的確，共識要形成和落實，差異性的確會被犧牲掉。但就如前言部份所說，教師的教學常有盲目化的情形，如若能夠透過協同反省，得到超越個人所能達到的較合理及符合正義的教學共識，追求共識有何不好。另外就如前面曾經討論過的，當反省參與者願意做自由、平等、開放、無宰制的溝通時，協同反省將在尊重差異性的基礎之下進行。如此，反省所得的共識可說建立在差異性之上，但又在合理性及合正義的程度上，超越單一個體所擁有的觀點。據此，對教學進行反省批判，以求較合理性及正義的教學共識仍是必須的。

伍、結語

總結本文的討論，分別就自我反省和協同反省的策略、限制與克服途徑、及評鑑反省品質的依據提出想法。一方面可做為教師教學反省的參考；另一方面則可用來評鑑教學反省的品質。此外，本文還討論到在後現代的社會中，仍必須對教學進行協同反省，以求得到較合理、合正義、且能幫助學生的身心得到良好成長的教學共識。

雖然如此，惟本文僅止於理論的探討，尚須透過進一步的實際研究來支持本文所提的觀點。另建構本文觀點的理論基礎源出於西方文化，因此中國人在進行教學反省時所面對的情境不必然會和本文的觀點一致，是以在未來的研究中尚須考量到中國文化和中國人的行事特性，方能較完整的掌握住中國人進行教學反省時的真實面貌。

參考書目

- 成虹飛 (1996): 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
- 李世明初譯、朱元鴻校訂 (1994): 批判理論與後現代理論。輯於朱元鴻校訂：後現代理論-批判的質疑 (Steven Best 及 Douglas Kellner 原著)。台北：巨流。
- 余英時 (1994): 哈伯瑪斯的「批判理論」與意識型態。中山社會科學學報，第八卷第一期，1-16。
- 夏林清 (1996): 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、鄭村棋譯 (1989): 行動科學—實踐中的探究。台北：張老師。
- 高宣揚 (1991): 哈伯瑪斯論。台北：遠流。
- 陳伯璋 (1990): 教育研究方法的新取向—質的研究方法 (增訂版) 台北：南宏。
- 陳惠邦 (1998): 教育行動研究。台北：師大書苑。
- 溫明麗譯 (1997): 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, S. & Wilkinson, M. (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.

- 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.
- Reynolds, M. (1998) . Reflection and Critical Reflection in Management Learning. Management Learning, 29 (2) , 183-200.
- Sanger, J.(1996). Managing Change Through Action Research: A Postmodern Perspective on Appraisal. In Ortrun Zuber-Skerritt (Ed.) , New Directions in Action research (pp. 182-198) . London: Falmer Press.
- Schön, D. A. (1983) .The Reflective Practitioner:How Professionals Think in Action.New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Viviane, MJ. R. (1993) . Current Controversies in Action Research. Public Administration Quarterly, 17 (3) , 263-282.
- Von Glasersfeld(1995). Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning. Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Zanetti, L. A. (1997) . Advancing Praxis: Connecting Critical Theory with Practice in Public. American Review of Administration, 27 (2) , 142000/7/225-167.

Teachers' self-reflection and collaborative reflection: the strategies for the promotion of qualities

Pan Thie-tzuen

Abstract

The first purpose of this article is to propose the strategies for self-reflection, to analyze the problems that a teacher's self-reflection may face with, and to suggest the approaches for teachers to solve those problems. When a teacher can use proper strategies to reflect on his own teachings, he will gradually be able to break through the predicament of 'blind teaching'.

Even so, it is very difficult for a teacher's self-reflection to prevent from being conditioned by political, social and economical contexts that he has experienced. To solve the problem, collaborative reflection is a better and useful method. So, the second purpose of the article was to propose the strategies for collaborative reflection, to discuss the limits of collaborative reflection and to suggest the approaches to overcome those limits.

During the processes of studying, the perspectives of Chris Argyris and Donald A. Schön, and critical theory are the major bases for developing the strategies of self-reflection and collaborative reflection.

If teachers can use proper strategies to reflect on their teachings, four or five dimensions of values, such as theory, profession, education, the combination between theory and praxis, and emancipation will be produced. So, when we intend to evaluate the quality of teachers' reflection, we can see whether the processes of reflection are proper or not, and whether teachers' reflection really produce those values that it should have.

Keywords : self-reflection, collaborative reflection, evaluation, teaching