

# 教師專業實踐理論及其應用之研究

陳美玉

本研究係採取文獻分析之方法，嘗試建構一真正屬於教師個人的專業實踐理論，並以行動研究法，進行本理論的實徵運用。實徵研究乃針對45位試用教師，實施集體合作反省，檢證對話式專業合作取向之研究方法，對確認教師個人理論，促進專業成長之影響。研究發現教師專業實踐理論因係建構在教師真實自我、及實踐反省認識論上之理論，故是一免於疏離的專業實踐知識體系，有助於教師專業自主性之建立。而且，配合對話式專業合作取向研究方法之運用，更能展現其在教師專業成長上之貢獻，體現理論與實踐之高層統一。本研究並歸結得幾項啓示，可作為我國教育革新與研究發展上之參考：(一)加強師資培育課程理論與實踐之結合，(二)重視職前與在職教育之銜接，(三)建立終生專業成長之概念，(四)制定一套完整的教師在職進修及晉級制度，(五)發展以學校為中心的在職進修方式，(六)養成集體行動研究之能力，(七)建立合作之學校文化，(八)兼重策略性與結構性問題之解決，(九)發展對話式專業合作之研究。

關鍵字：實踐、專業、反省、解放

Keywords: Praxis、Profession、Reflection、Emancipation

## 壹、緒言

長期以來，世界各國所推動的各項教育改革，一直極少能得到令人滿意的成效，使教育改革變成「花車遊行」似的活動 (Schwab, 1978)，或被視為教育界的「嘉年華會」。此種接二連三的挫敗經驗 (Fullan & Hargreaves, 1992)，確實極容易使教育改革掉入公式化與表象化的迷思中。

教育改革的低成效與受限之原因，卜特等人 (R. Butt) (1987) 認為，乃改革者與研究者過於依賴實證主義律則之結果，並連帶形成當前三種教育發展上

的危機：一是學術探究的角  
這些危機存在的根源，乃  
式，罔顧教育現象中的複  
究方法偏離研究對象；理  
不僅造成研究者與實踐者  
法滿足教育實際的需要。  
革者不能瞭解教師的真正  
足以造成改革者與實踐者  
極自然地與教師抗拒的「  
斷陷於泥淖 (Gitlin & Margol  
史瓦伯 (J. J. Schwab) (1  
改革，提出嚴厲的警語。  
人及社會的關係加以聯結  
標的場所。能將反省轉換  
動的結果。否則，教師頂多  
雖擁有一雙「有能力的手  
教學策略。

近年來，教育研究者  
種學科領域的看法與知覺  
(Butt & Raymond, 1987; Willi  
極富主動性與獨特性之詮  
漏，但卻是極具關鍵性的  
貶抑的認為教師無創造知  
之於教育改革的重要性；  
身上，教師因而成為理論  
的「轉換器」(Clandinin, 19  
一「應然」的「道德人」  
矛盾，卻常同時被認定的角  
被淡化，自我概念被扭曲  
果，則促成目前實踐情境  
(Fullan & Hargreaves, 1992;  
惡感 (guilty) (Acker, 1995; Har  
等現象，共同型塑了不利

的危機：一是學術探究的危機，二是專業知識的危機，三是教育改革的危機。這些危機存在的根源，乃在於探究者僅一意找尋確保問題解決的可靠類推模式，罔顧教育現象中的複雜性，以及教室生活中的個殊脈絡性，因而造成研究方法偏離研究對象；理論優於實踐之預設，輕忽專業行動中的實踐本質，不僅造成研究者與實踐者的分離，而且，由理論者所建構的專業知識，亦無法滿足教育實際的需要。另外，因改革者與實踐者存在著不平等的關係，改革者不能瞭解教師的真正意向，及教師在專業真實中所扮演的改革角色，都足以造成改革者與實踐者溝通的障礙。因此，來自學校外部的改革「拉力」，極自然地與教師抗拒的「推力」，形成相互抵消的兩股力量，使教育改革不斷陷於泥淖(Gitlin & Margonis, 1995)。

史瓦伯(J. J. Schwab)(1978: 182-183)也對於通則式的理論引導下之學校教育改革，提出嚴厲的警語。他認為在教育改革中，應將教師的過去、現在，個人及社會的關係加以聯結，協助教師有能力利用教室作為反映教育整體性目標的場所。能將反省轉換成行動，並依賴某些自我實踐規準，檢視行動與行動的結果。否則，教師頂多只能成爲一個「能幹的學徒」(capable apprentice)，雖擁有一雙「有能力的手」(competent hands)，卻無法彈性與靈活的採行各種教學策略。

近年來，教育研究者致力於探尋教育改革失敗的原因時發現，教師對各種學科領域的看法與知覺，個別間存在著極大的觀點與價值取向的紛歧(Butt & Raymond, 1987; Williams & Jephcote, 1993)。教師對於各種課程，皆有其極富主動性與獨特性之詮釋能力，而此種能力乃過去教育改革決策中常被遺漏，但卻是極具關鍵性的因素。以往「套裝式」(packaged)的教育改革行動，貶抑的認為教師無創造知識與建構理論的能力，無視於教師意向及自主意識之於教育改革的重要性；過於重視將外部專家的判斷及理念，加諸於教師的身上，教師因而成爲理論與文化知識的「導管」(conduit)，或爲實現他人意向的「轉換器」(Clandinin, 1986; Johnston, 1993)。教師在改革過程中，不是被當作一「應然」的「道德人」，就是被視爲「中立」、「無人性化」等二種極爲矛盾，卻常同時被認定的角色。教師真實的「意向」(intention)及「專業認知」被淡化，自我概念被扭曲，主動建構個人知識及實踐理論的能力被否定的結果，則促成目前實踐情境常看到的專業孤立(isolation)、個人主義(individualism)(Fullan & Hargreaves, 1992; Gitlin & Margonis, 1995)、保守主義(conser-vatism)、罪惡感(guilty)(Acker, 1995; Hargreaves, 1994)以及專業意識疏離(Bullough et al., 1981)等現象，共同型塑了不利專業成長的學校文化。這些因輕忽教師在專業認知

上的主體性，剝奪教師專業能力所孳生的負面效應，儼然已成為當前教育發展危機的主要根源。

回顧近年來的相關文獻發現，教師的「主體性」與「個殊的專業認知」之於教育實踐之重要性，確逐漸得到肯定。尤其教師建構專業實踐知識之能力，則成為教學研究者所關注的焦點，如克蘭汀妮(D. J. Clandinin)(1986)、卜特(1990)等人皆曾透過「意象」(image)之概念，將教師專業實踐知識具體化；孟比(H. Munby)(1986)則以「隱喻」(metaphor)的方式，將教師的內在認知與個殊經驗概念化；葉爾巴(F. Elbaz)(1983)則直接以「實踐知識」(practical knowledge)一詞進行研究；以及國內「教師信念」(teacher's belief)之研究等(陳雅莉，民83；高強華，民81；簡紅珠、江麗莉，民83；藍雪瑛，民84)，皆為確認教師具有建構實踐知識能力上的努力。另外，尚有熊恩(D. Schon)(1974)(1987)提出專業者的「實踐理論」之概念，哥里斐斯及坦恩(M. Griffiths & S. Tann)(1992)與國內的劉錫麒則稱之為「個人理論」，以別於「公共理論」；柯爾納(J. W. Cornett)(1987)以「教師個人實踐理論」研究教師內隱的理論等，進一步將教師提升為建構實踐理論者。但是，這些研究似都過於強調實踐知識的主觀性，所運用之研究方法，也大多偏向詮釋理解取向，較少落實足以導致實踐者認知解放，提升能力的批判研究途徑。是以至今仍無法使「教師專業實踐理論」成為真正的「正式理論」探討範疇，不但影響教師建構實踐理論能力之確證，且易使實踐知識被視作主觀的、欠缺理性的或偏頗的瑣碎經驗之集合，而模糊掉教師是「有能力」建構實踐理論之專業角色。

因此，目前教育研究者應先致力於確立真正屬於教師的合法化實踐理論。在肯定教師具備生成自我知識與建構實踐理論之能力的前提下，協助教師獲致一「真實的自我」(authentic self)，重新對實證典範下的「教師」涵義，進行再概念化，並賦予現代教師一適當的角色新義。其次，則應將專業實踐理論建立在一新的實踐認識論上，進而確認理論之內涵與性質，探尋有效的研究方法論，思索一結合教師專業實踐理論發展與提升專業能力為一體的未來研究取向，化解目前教育研究與專業實踐發展上之危機。

基於解決上述教育研究及實踐危機的需要，本研究乃思圖達成以下五項研究目的：

- (一)探討教師專業實踐理論之涵義與性質，作為建構本理論之基礎。
- (二)分析教師專業實踐理論之基礎，以瞭解教師專業認知之本質。
- (三)界定基本概念，以確認教師專業實踐理論之價值。
- (四)發現並檢證適用於教師專業實踐理論發展之研究取向。

(五)綜合研究發現，建議  
力之方向。

## 貳、名詞釋義

### 一、名詞釋義

本研究的重要名詞釋義

#### (一)教師

本研究所探討之

以下之教師而言，包括

#### (二)專業實踐理論

本文所指陳之「理

觀點。杜威認為任何

之意義，進行確認之

實(facts)被經驗過(expe

故本研究所指的「理

驗性。

另外，史瓦伯承襲

之課程探究的新語言中

以將課程的真實(reality

依據。本研究乃將「理

發展出的一套解決問題

過程中，接受個殊情境

開放的(open-ended)與再

基於以上理論之定

同樣強調理論之脈絡性

師在教學活動及課程發

暫時性假設或內隱行

「個殊的」，不但具有

性質與專業知識來源

1987; Freeman, 1993; Joh

(四)綜合研究發現，建議未來我國在教師專業實踐理論研究及教育改革應努力之方向。

## 貳、名詞釋義、研究方法論與限制

### 一、名詞釋義

本研究的重要名詞釋義如下：

#### (一)教師

本研究所探討之「教師專業實踐理論」的「教師」，係指中等學校以下之教師而言，包括高中、高職、國中、小學及幼稚園教師。

#### (二)專業實踐理論

本文所指陳之「理論」的定義，乃源自於杜威(J. Dewey)對理論之觀點。杜威認為任何實踐理論唯有置於實際之脈絡下，才有獲得其整全之意義，進行確認之可能。而且，只有當理論所關涉的問題情境中之事實(facts)被經驗過(experienced)，理論才能被理解(Schwab, 1978: 169-170)。故本研究所指的「理論」之概念，特別強調理論中所含涉的脈絡性與經驗性。

另外，史瓦伯承襲自杜威之實際問題解決方法之觀點，在其所提出之課程探究的新語言中，抨擊傳統通則式的先設理論(given theory)，不足以將課程的真實(reality)做完整而正確的反應之立論點，亦是本文參借之依據。本研究乃將「理論」界定為：基於行動者所處實際情境之需要，發展出的一套解決問題之思維邏輯或暫時性假設。理論需要在實際行動過程中，接受個殊情境脈絡的不斷檢證與再建構，故所有理論都可指向開放的(open-ended)與再更新之過程。

基於以上理論之定義，本研究所提出之教師專業實踐理論之概念，同樣強調理論之脈絡性、經驗性、暫時性與開放性。其實質內涵係指教師在教學活動及課程發展過程中，用以指導專業行動的一套知識體系、暫時性假設或內隱行動律則(implicit codes)。此一行動之指導原則乃是「個殊的」，不但具有情境的個殊性，同時因個人不同的生活史、經驗性質與專業知識來源等，建構成不同的理論內涵(Clandinin, 1986; Cornett, 1987; Freeman, 1993; Johnston, 1993)，以為理解與解釋教育現象之依據。故

「專業實踐理論」乃由教師個人所建構，並與各種專業與非專業情境因素不斷發生交互作用，進行永無終止的再建構過程，最終可據以達成有效的教學及高層的專業道德實踐。

#### (三) 研究取向

本研究所指的研究取向，係根據教師專業實踐理論研究方法論之特性加以分類，包括專家主義、實踐者中心專業合作及對話式專業合作等三種主要研究途徑。「專家主義研究取向」係指受到實證主義影響，採取工具理性立場，認為唯有代表「專家」權威的學者專家或研究者所建構之知識及理論，才是合法性知識來源。「實踐者中心專業合作取向」係受到現象學及詮釋學觀點影響，認為研究應以實踐者為中心，透過研究者及實踐者的合作關係，探索實踐者如何感知，及其感知的形式，並據以建構個人的實踐知識及理論。「對話式專業合作取向」則思圖調合哈伯瑪斯三種認知興趣，超越以上二種研究取向之限制，在研究者與實踐者之互惠的對話關係下，促成實踐者發展高效力的、認知解放的專業實踐理論。

#### (四) 集體合作反省

本研究理論之實徵運用部分，所實施的「集體合作反省」，係基於對話式專業合作研究取向之立場，透過合作行動研究之方法，由研究者與實踐者進行專業實踐經驗與理論間的交叉對話。採用本方法之主要目的，乃在檢證如何以一種「提升能力」與「解放認知」的方法論，促成教師專業實踐理論之確認與修正，並導致教師之專業成長，且研究者與實踐者皆能在研究中，實現互惠、雙贏之研究目的。

## 二、研究方法論

本研究在理論建構上，係採文獻分析方法，分別從教師專業實踐理論之涵義與性質，教師認識之理論基礎，教師專業實踐理論之基本概念，主要研究取向以及國內目前在本理論上之發展狀況等幾個面向，確定本理論的形貌與性質，以及其在探究上的價值。在本理論之實徵應用部分，則採對話式專業合作研究取向之立場，與研究者所任教之「教育社會學」課程，配合實施行動研究法，並透過「經驗描述」及「說故事」之方式搜集資料。參與者與研究者則以正式理論、相關研究報告、故事的描述及真實經驗等資料作為「接觸點」(trading point)，透過集體交叉論辯之方法，進行合作反省式的行動研究。運用此研究方法旨在結合研究者與參與者之認知興趣，協助參與者

在個人與集體交相反省的(202)，發展個人的專業實踐解(1993a: 183)。

#### (一) 研究方法之選取

本研究乃先建構課程之進行，實施「解放後，對本身之專業定上，特別集中於影(Sirotnik, 1991: 253)，而問題之解決(Bullough 兩難問題作為切入點話及反省，深入實踐者使對話的結果能對問題所謂的「技術及實踐

本研究主張教師(1993)，因此，積極建1992, 1993; Measor & S在承認二者分屬不同辯證式的合作行動研論(包括實質理論及於同一交叉而多元的重複檢視與再修正。

本研究在設計上為嚴格避免意識型態(1973: 136)，研究者也(coaxer)(Measor & Sikes, 生相互「局部滲透」完全合作」目的(Lathe實踐經驗轉換為專業實生成「草根理論」(G運用時，特別重視參元的資料及觀點同時學的主要理論引介、

在個人與集體交相反省的過程中，確認並修正個人的專業價值 (Elliott, 1993b: 202)，發展個人的專業實踐，使參與者對自己的專業足以形成批判性的自我瞭解 (1993a: 183)。

#### (一) 研究方法之選取

本研究乃先建構出教師專業實踐理論，進而配合「教育社會學」課程之進行，實施「合作行動研究法」，主要興趣在造成參與者的認知解放後，對本身之專業實踐理論進行正確的認知與修正。故在問題的界定上，特別集中於影響理性溝通的結構性障礙，知識的再概念化過程 (Sirotnik, 1991: 253)，而不停留於表面徵候 (syptoms) 之爭辯，或僅止於技術問題之解決 (Bullough et al., 1984: 128-129)。因此，研究乃從實踐情境中的兩難問題作為切入點，藉由教育社會學相關理論的干涉，且透過集體對話及反省，深入實踐者的生活經驗，探索問題的結構性矛盾 (Lather, 1985)，使對話的結果能對問題產生本質的與策略性的理解，即伊利歐特 (J. Elliott) 所謂的「技術及實踐反省認知興趣」之滿足 (1993b: 198)。

本研究主張教師知識與「外在制度權力不可分」之觀點 (Goodson, 1993)，因此，積極建立研究者與實踐者互惠對等的合作關係 (Goodson, 1992, 1993; Measor & Sikes, 1992)，不刻意排除壓制任一方的聲音與觀點，在承認二者分屬不同領域之專家的前提下 (Butt et al., 1988)，進行對話與辯證式的合作行動研究。以持續不斷的辯證過程，研究者、實踐者、理論 (包括實質理論及正式理論)、經驗、情境脈絡以及相關資料等，置於同一交叉而多元的對話網絡中，使參與研究者的專業理論，皆可獲得重複檢視與再修正。

本研究在設計上，並不完全迴避正式理論與參與者價值的涉入，且為嚴格避免意識型態宰制，故不允許參與者成為「被動的」接受器 (Freire, 1973: 136)，研究者也不可成為資料的「掠奪者」及「誘騙者」的角色 (coaxer) (Measor & Sikes, 1992: 220-221)。重視研究本身應能使所有參與者產生相互「局部滲透」 (partial penetrations)，達到專業的「相互干涉」之「完全合作」目的 (Lather, 1985)。因此，研究過程乃積極提供參與者將個人實踐經驗轉換為專業實踐理論之機會，概念化及系統化本身可用的知識，生成「草根理論」 (Goodson, 1992; Measor & Sikes, 1992)。故在研究方法之運用時，特別重視參與者溝通能力的俱備與自我聲音的呈現，並允許多元的資料及觀點同時出現在探究過程 (Sirotnik, 1991: 251)，包括教育社會學的主要理論引介、相關的研究報告與文獻、教師經驗史的描述，以及

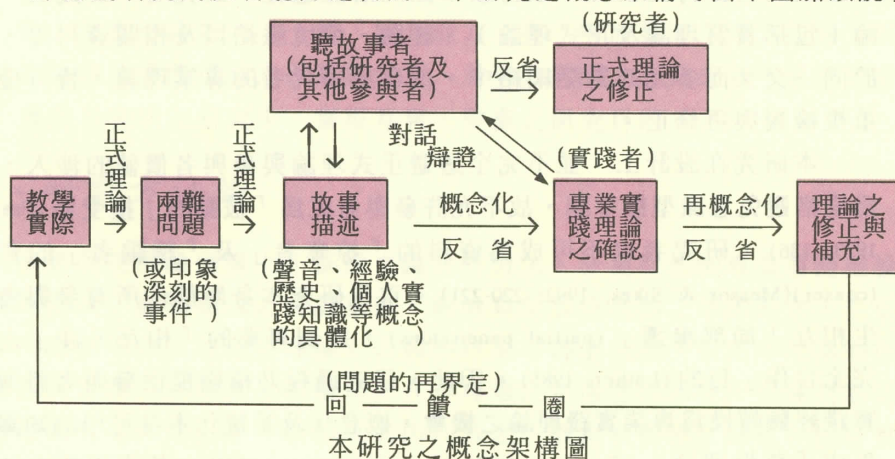
實踐者針對教科書意識型態的分析報告等，都被納入作為對話與論辯的素材。

(二) 研究對象之範圍

本研究為滿足未來全新的專業時代與學校文化之需求，使研究結果更具前瞻性，乃特別選定一群具有多元學術背景（即普通大學畢業），來自全國各地，從事不同層級學校教育的「試用教師」為研究對象。本研究所指的「試用教師」（包括9位「偏遠學校教師」，以下皆統稱參與者或以P作為代稱，P旁邊的號碼乃參與者在研究中的編號），乃目前任教於國中、私立高中職，已通過中等學校教師教育學分班甄試及格，尚未具有正式教師資格（偏遠教師可在修習滿教育學分後，成為正式教師），在暑假期間（84.07.10 - 84.08.21），於國立臺灣師範大學修習「教育社會學」課程者。參與者共45人，任教經驗在一至六年之間，其中服務於國中生有27人，於私立高中生有5人，於私立高職者（包括家商、工商、護校）有13人。男教師4人，女教師41人。

(三) 研究之概念架構

從文獻探討中發現，對實踐者而言，一種較公平且有效的研究途徑，應道重實踐者自主意識的維護，及其能力的提升。本研究設計乃採取最能符合精神的「對話式專業合作取向」，透過集體辯證的方法，達到提升實踐者批判反省能力之目的。本研究之概念架構可由下圖加以說明：



(四) 信賴度之建立

本研究在確認專業實踐理論之過程，對於信賴度標準之界定，皆經過再概念化，賦予與傳統質的或量的研究取向不一致之意義。其中研究

結果是否具「真實性」地，洞察問題的真實之個人理論，能否具的決定，乃指參與者云亦云；再者，「中主義，或個人私利的

本研究不主張類的資料與方法，檢證(objective truth)。而是求參與者應對個人的ty)(Blumenfeld-Jones, 1事」，以確保研究結機制生成之艱苦過程體驗的「共生」合作人道道德關聯(moral con一固定的結論，信賴希望能協助個人建構

(五) 研究倫理

本研究以「故事做法旨在將參與者與研究者與參與者皆得以(Goodson, 1991: 148)。sure)在研究者眼前，活動的「診斷者」及到傷害。故以研究者在對話中，將專業的參與者在思想解構與感，或觸及個人隱私苦感覺。此乃在研究

三、研究限制

本研究所建構的教師相關研究結果與發現之整理

結果是否具「真實性」(真實價值)，其判斷標準為參與者能不被宰制地，洞察問題的真實根源之能力；「適用性」的高低則視參與者所生成之個人理論，能否具有高度彈性，並能掌控情境之能力而定；「一致性」的決定，乃指參與者的個人理論，可維持較高的成熟穩定性，不致於人云亦云；再者，「中立性」的把握，則強調研究者與參與者皆摒除菁英主義，或個人私利的滿足，共謀合乎「道德性」的實踐理論之建構。

本研究不主張類似一般質的研究所運用之三角測量技術，透過多元的資料與方法，檢證某一特定之概念是否存在，以獲取一「客觀的真理」(objective truth)。而是透過「團體三角測量」(Measor & Sikes, 1992:224)，要求參與者應對個人的專業實踐脈絡及反省伙伴間盡可能的「忠實」(fidelity)(Blumenfeld-Jones, 1995)，忠實報導與詮釋真實情境下發生了什麼「故事」，以確保研究結果的信賴程度。此乃一種再反省、自我批判與監控機制生成之艱苦過程，必須藉助於集體互助的力量，使個人在分享與再體驗的「共生」合作文化中，得到不斷再成長的「支持」，逐漸形成個人道德關聯(moral connections)的專業意識。因此，研究的目的並不在獲得一固定的結論，信賴度也不建立在可重複的程序上(Donmoyer, 19-95)，唯希望能協助個人建構出更趨理性，更合乎「實踐」價值的專業實踐理論。

(五) 研究倫理

本研究以「故事描述」作為研究者與參與者視野交融的起點。此種做法旨在將參與者與研究者之「接觸點」，置於一理智的情境下，使研究者與參與者皆得以在審慎、有意識及個人的控制下，看清問題的真相(Goodson, 1991: 148)。不將實踐者的專業真實，直接且赤裸裸的曝露(exposure)在研究者眼前，無形中造成研究者的優位情勢，或研究者儼似實踐活動的「診斷者」及「治療者」的角色，使參與者的專業地位與尊嚴受到傷害。故以研究者及參與者同為合作反省過程的主體，二者皆被鼓勵在對話中，將專業的或生活的經驗注入，作為「故事描述」的題材。唯參與者在思想解構與分享經驗史過程，常會經歷價值混淆、錯亂的不適感，或觸及個人隱私以及極不願提及的往事，引發說故事者情感上的痛苦感覺。此乃在研究倫理上，較值得省思的部分。

### 三、研究限制

本研究所建構的教師專業實踐理論，因多以文獻分析之方法為主，進行相關研究結果與發現之整理、分析及歸納所得，因此在理論建構上，自然受



限於既有文獻之不足與資料本身之缺乏系統性，而多少會影響所建構理論內涵之堅實性，或使關照的角度產生疏漏。此乃說明了教師專業實踐理論，確需有更多的後續研究，進行不斷再發展，才能成爲一成熟而嚴密的正式理論。

其次，在教師專業實踐理論之實徵研究部分，因研究範圍僅限於本人針對一班「中等學校試用教師」之「教育社會學」教學過程，故較難將研究結果直接推論到其他正式或有經驗教師，以及其他科目教學上。另外，基於研究者與參與者存在著極難免除的師生權威關係，以及參與者亦同時在接受其他課程訓練，皆可能影響研究情境的真實性，影響研究結果。因爲取樣上及研究過程中不易克服干擾因素存在之事實，故本研究在理論運用成效之解釋上，需要格外謹慎。

另外，因爲教師專業實踐理論需要終生不斷發展，才能使之更趨成熟與縝密。然而，本研究乃限於時間、人力與物力之不足，故無法追蹤到其對參與者實際教學之影響，進一步證成本理論運用於實際教學活動之有效性，使本研究之探討，僅止於參與者個人理論修正完成之階段。至於參與者如何運用此一修正過後的個人實踐理論於實踐情境，則無法窺得，此則有待後續研究再作進一步發展。

## 參、研究結果與討論

本研究首先以再概念化教師的專業角色，確立研究之基本立場，再從專業實踐理論概念演進之探討中，發現理論之性質及其指涉的意涵，藉以廓清理論之形貌。並透過教育學、哲學、心理學及社會學等四個層面，洞察教師認識的複雜脈絡特性，導引出教師的實踐理論應建立在「實踐反省認識論」上之必要性。本研究亦界定聲音、經驗、歷史及個人的實踐知識，作爲架構教師專業實踐理論之主要核心概念，使教師建構理論之正當性與價值性，進一步得到確認，並突顯出「教師是一個有能力的人」在實踐過程之重要意義。

另外，評析專家主義、實踐者中心專業合作與對話式專業合作等三種研究取向，並透過「集體合作反省方法」之設計與實施，確證對話式專業合作之研究取向，是最適用於教師專業實踐理論發展之研究方法論。茲綜合建構教師專業實踐理論之發現，歸結得教師專業實踐理論在研究及實踐上之價值，以及「對話式專業合作研究取向」是一種足以協助教師個人確認專業實踐理論之形貌，修正及補充個人理論之不足，激發專業的道德實踐之自主意志，

導向專業成長的研究方法

## 一、教師專業實踐

教師專業實踐理論價值品質之專業水準，提升專業藝術性」專業實踐智慧之基礎。可從以下幾個重要層面窺

(一)再概念化教師之專業

本研究發現，傳

中立人」之角色，確

的理念，故不能作爲

業實踐理論是種「草

「現場」，回歸「教

能符應此種全新的角

業現實中策略性目的

實踐理論足以說明專

相關文獻也證明

踐理論能在專業過程

慧，形成高層的專業

則必然如本研究所發

就是迫使放棄教育理

管是基於教師專業成

賦予教師專業主體性，

使教育問題與教師的

決問題之有效途徑。

(二)肯定教師建構專業實踐

實踐者中心及對話

之權力賦予教師個人

「有識之士」，是一

教師視爲一足以建構

任由研究者或其他外

殊的專業認知，以及

代爲決定教師知識之

導向專業成長的研究方法論。

## 一、教師專業實踐理論之價值

教師專業實踐理論價值之確認，乃師範教育多元化後，確保教師具有高品質之專業水準，提升專業自主性，在教學上，能充份展現「能力」與「藝術性」專業實踐智慧之基礎。本論文所建構成之專業實踐理論形貌及其價值，可從以下幾個重要層面窺得：

### (一)再概念化教師之專業角色

本研究發現，傳統中視教師為「應然的道德人」，或是「無感情的中立人」之角色，確是種不真實的預設，而且，也是一種脫離教育現場的理念，故不能作為建構有效的專業實踐認識論之基礎。因為教師的專業實踐理論是種「草根理論」，故應先將教師的角色還原到真實的教育「現場」，回歸「教師是人」的觀點，重新界定教師的角色。本研究為能符應此種全新的角色意涵之需要，不僅探討教育的本質，而且兼顧專業現實中策略性目的及教師個人目的，甚至是非專業性目的的掌握，使實踐理論足以說明專業真實，並作為教師專業反省之自我實踐規準。

相關文獻也證明，教師確是專業實踐活動中的「主體」，個人的實踐理論能在專業過程發揮主導的作用，使教師體現自主而成熟的專業智慧，形成高層的專業道德自律。然而，唯訴諸專業道德的教育改革行動，則必然如本研究發現，不是使教師掉入「罪惡感」的矛盾兩難之中，就是迫使放棄教育理想，成為抗拒改革行動的「保守勢力」。因此，不管是基於教師專業成長之考量，或是提高教育革新成效之目的，都應先賦予教師專業主體性，還原其「整全的個人」或「一般人」的專業角色，使教育問題與教師的實踐理論產生密切關聯，如此一來，才可望尋獲解決問題之有效途徑。

### (二)肯定教師建構專業實踐理論之能力

實踐者中心及對話式的專業合作取向者，乃將建構實踐知識與理論之權力賦予教師個人，使教師不僅成為教室生活中的主體，而且是一「有識之士」，是一個「有能力」的個人。本研究亦基於此種立場，將教師視為一足以建構實踐知識與理論者，且此種知識之建構責任，無法任由研究者或其他外部人員取代。換言之，專業實踐理論乃教師依其個殊的專業認知，以及真實的情境脈絡需要所架構而成，故凡研究者企圖代為決定教師知識之內容，皆是種越俎代庖之做法，較無助於專業問題

之解決與理解，或教師實踐能力之提升。本研究之發現，亦再次確證教師是教育實踐活動中的主體，且肯定教師的「能力」與「主體性」之於專業的重要性。因此，落實教師的「專業授權」，包括「賦予權力」與「肯定能力」，實是教師專業發展，提升能力之先決條件。

然而，教師僅能知覺到自己是專業實踐中的主體是不夠的，唯教師亦有能力經由不斷的反省與學習，而得到認知上的自主(Butt, 1995)，並儘可能的從結構性的宰制中解放出來，洞察假意識之存在，才能免於成爲「社會再製」的工具(Jordan & Yeomans, 1995)，遠離「技術性的角色」。因爲「有能力」而「解放」的教師，才能成爲專業實踐理論之真正建構者。否則當教師能力不足，認知不夠自主與理性時，則必然使充滿決定智慧的「專業實踐」，墮落爲技術性的「實用」，教育的文化生成價值爲技術生成目的所取代。本研究發現，專業實踐理論確會因個人的批判反省意識的提升，而自動產生「自我生成」的能力，隨時會對個人之實踐行動進行反省，並促成理論的修正與再概念化，使個人理論更臻開放而有彈性，成爲專業實踐活動中的自律性規範。

#### (三) 賦予教師更高之專業權力

揆諸探討教師專業實踐之相關文獻，少有研究者針對教師所建構的實踐理論，界定其基本概念，藉以確立本理論之研究價值。本研究在建構教師專業實踐理論上，則從教師的聲音、經驗、歷史及個人實踐知識等四種概念，合法化教師在專業實踐上的主體地位，使個人成爲建構實踐理論的主要貢獻者。本研究亦發現唯有建立在「聲音」概念上的實踐理論，能真正關切到教師的主體存在權利；確認「經驗」之於實踐理論的重要性，才能從經驗中尋獲促成專業成長的脈絡因素；理論中涵蓋「歷史」的概念，則可從「影響史」的觀點，看待教師專業實踐理論之生成問題；正視「實踐知識」之個殊性，則可使教師獨特的專業觀點與實踐知識之價值獲得極大化的尊重。教師專業實踐理論中所確立的四種概念，實是賦予教師更高的專業權力，確立其專業地位所不或缺之基本要素。

#### (四) 重新確認教師專業實踐認識論之意涵

本研究發現，以技術理性爲主的專業認識論，由於過度強調普遍類推的知識以及預測控制法則的尋獲，反而不能適用於充滿不確定性與高度變異性的教育現場。對於技術理性認識論所導致教育發展之危機，熊恩乃提出「現場取向」之「實踐反省的認識論」加以化解，將專業知識

與現場的脈絡性及實踐中認知」以及「實踐教育才能超越技術生術性」的實踐境界論的本質，基本上仍所面臨是一「立即性教師在合作的行動研

然而，若教師無史瓦伯所謂的「能幹組織知識的能力與方之中，批判反省意識son & Spiro, 19-93)，故正如柏恩斯坦所認爲作爲導向「實踐」的以促成實踐者「解放之餘，仍能洞察溝通視爲「理所當然」的

#### (五) 建構免於疏離之教師

本研究所建構的上的理論，也是一種業實踐理論之過程，及海德格的看法：自我之內外辯證，才能理論」，最終可導向即是此種具有超越結「真實自我」。析言彈性化，在實踐上越「真實自我」作爲基離，形成熊恩所稱的

本研究發現，一「真實自我」，乃教「真實自我」不可能在經驗，進行相互辯證

與現場的脈絡性及立即性加以聯結。因為教育是一種隨時需要進行「實踐中認知」以及「實踐中反省」的專業，唯有專業者具有批判反省能力，教育才能超越技術生成的「實用」目的，而達到兼具「能力性」與「藝術性」的實踐境界。然而，本研究在集體合作反省過程發現，教師認識論的本質，基本上仍不可能完全脫離策略性的技術控制興趣，因為教師所面臨是一「立即性」的情境，隨時會挑戰教師的專業策略運用。因此，教師在合作的行動研究中，極自然傾向尋求實用性認知興趣的滿足。

然而，若教師無法超越此種技術性生成的認知興趣，頂多僅能成為史瓦伯所謂的「能幹的學徒」，或「有效的執行者」，終究無能力擁有組織知識的能力與方法。尤其教師身處充滿價值衝突與複雜的認知脈絡之中，批判反省意識與彈性心能的養成更顯重要 (Spiro et al., 1988; Jacobson & Spiro, 1993)，故特別需要俱備「實踐中認知與反省」的能力。然而，正如柏恩斯坦所認為，不觸及知識的「權力」與「宰制」問題，不足以作為導向「實踐」的知識論基礎。故教師專業的認識論，可謂是一種足以促成實踐者「解放」的認識論，旨在使教師滿足技術控制及集體共識之餘，仍能洞察溝通行動中，內隱於普遍規約或結構下的矛盾，並將被視為「理所當然」的普效性宣稱，做進一步的修正與補充。

#### (四) 建構免於疏離之教師實踐知識體系

本研究所建構的教師專業實踐理論，係強調建立在「真實自我」之上的理論，也是一種足以免於自我疏離的知識體系。亦即教師在生成專業實踐理論之過程，必需如波伯爾所言：努力學習成為自我；或如容格及海德格的看法：自我是尋獲的。因此，唯實踐者致力於不斷反省與自我之內外辯證，才能發展出高層的、不受宰制的「自我知識」及「自我理論」，最終可導向真理之本源。建構教師專業實踐理論之核心主體，即是此種具有超越結構性障礙或假意識之潛能，能極小化外在宰制的「真實自我」。析言之，自我越趨解放與真實，個人理論則能更精緻與彈性化，在實踐上越能展現得成熟而自主，發揮實踐智慧；反之，久缺「真實自我」作為基礎之實踐理論，則個人處處表現得被動、壓抑與疏離，形成熊恩所稱的「自我封閉」之「單迴圈」行為模式。

本研究發現，一種高度成熟而有效的專業實踐理論所據以生成的「真實自我」，乃教師專業發展過程中，首應致力追求之目標。因為「真實自我」不可能憑空而得，實踐者必須不斷以既有知識背景和內外經驗，進行相互辯證與反省，才能使「非自我」變成「真實的自我」。

無「真實自我」之個人，無法建立自我知識與自我理論，且其實踐必然是盲目與膚淺，其目標必然是技術生成的，無法導致高層的道德實踐行動。職此，促成教師獲致「真實自我」，並據以建立個人理論，教師才可能擁有解放的認知，專業自主方有實質的意義，專業成長始能終生持續進行。

#### (六) 實現理論與實踐之高層結合

教師專業實踐理論因是融合正式理論、專業認知與實踐經驗所形成，故是足以化解理論與實踐分離的重要建構。因為唯有在理論與實踐相互辯證的循環過程，才能生成有效的專業實踐理論，免除理論優位原則，或實踐支配理論的不對等狀態，預留給二者成長的最大可能性。本研究發現，研究者與實踐者在合作生成實踐理論之過程，確可得到角色的平衡與互惠，而將理論與實踐體現於專業實踐理論中。同時，個人將專業實踐理論應用於實際教學活動後，所進行的深層反省與再體驗，也可使理論與實踐的高層統一再次實現。正如本研究的參與者，再次接受實踐的挑戰後，省思道：

P14：再次面對學生，已經從厭煩轉而能觀察。對個人理論依舊執著，因為那些理論是我深思熟慮，再加上三年來教學與行政經驗所累積而得，如果做不到或陳義過高，就不會訴諸文字。(84/11/5)

由此可見，實踐者在真實教育場中，會自然將個人理論做進一步的檢證，使理論與實踐得到更高層的統一，實踐者則可在此過程，獲得成就的滿足感。然而，當實踐者深體個人理論與現實相違背時，則除了可能促成理論的往下調整或放棄理想外；亦可能興起突破限制的意向，如P35寫道：「一定要找到新環境，才能實現自己的教育理念，…趕快尋找“識貨者”。」(84/10/27)此乃實踐者因無法實現理論與實踐高層結合，個人實踐理論不能有所發揮，而倍感挫折、痛苦，向現實環境妥協之例證。而且再次印證結構的力量確是宰制個人意志，支配實踐理論發展的重要因素。

#### (七) 確保教師專業自主性之建立

我國在師資培育開放多元化之後，如何維持與提升教師專業品質之問題，必然立即成為最受關注的議題。此時，培養教師自我反省與批判之意識，以及「在實踐中自我教育、認知」能力之養成，顯然應成為教師職前及在職教育中不可或缺的一環。本研究發現，透過教師專業實踐理論之建構，以及集體辯證方法之運用，確能達到協助教師獲取此種能

力之效果。因此，助職前的師範生，的專業理念；在職活史，體察本身的有自律與自省能力落實，乃我國迎接立專業自主性之重

## 二、教師專業實

本實徵研究部分乃針對應用，旨在檢證對話式實踐理論之確認，以及對價值混淆、理論共享及再理性的疏理。研究結果皆獲得更進一步的瞭解能促進教師之專業成長

### (一) 影響教師專業實踐

影響教師專業的因素，在有關教育「旁觀學藝」(apprenticeship)。師範教育的專業維，民84；陳麗華，個人的整體生活史不可遺漏的重要一環

#### 1. 「旁觀學藝」經驗

參與者在深層對教育價值的掌握「己所不欲，勿施於人」照標準。因此，未批判，是「保守的」上，許多「旁觀學藝」果，並非單一經驗的可證成性，能對

力之效果。因此，本研究深期藉由教師專業實踐理論之推廣，可用以協助職前的師範生，釐清本身真正的專業意向與價值，而更堅定個人未來的專業理念；在職教師則可透過自己的聲音，檢視個人的專業經驗與生活史，體察本身的專業真實，創造免於疏離的實踐知識，進而可生成具有自律與自省能力的個人理論。由此可見，教師專業實踐理論之研究與落實，乃我國迎接多元化師資時代的來臨，最能確保教師專業品質、建立專業自主性之重要途徑。

## 二、教師專業實踐理論實徵應用之發現

本實徵研究部分乃針對45位中等學校試用教師，進行教師專業實踐理論之應用，旨在檢證對話式專業合作研究取向之方法論，是否有助於教師專業實踐理論之確認，以及對教師之專業成長產生何種影響？研究中參與者經歷價值混淆、理論共享及再概念化等三階段，使個人理論得以具體呈現，並獲得理性的疏理。研究結果對教師個人實踐理論之形成、特性與修正後之形貌，皆獲得更進一步的瞭解，而且證明協助教師確認其個人的專業實踐理論，確能促進教師之專業成長，並激發其專業實踐行動之自主意向。

### (一) 影響教師專業實踐理論形成之因素

影響教師專業實踐理論之建構最為深遠，且又不易為當事人所察覺的因素，在有關教師專業實踐理論之研究中發現，大多來自學生時代的「旁觀學藝」(apprenticeship of observation)經驗(Lortie, 1975)及「生活經驗」。師範教育的專業訓練之影響力，相形之下，反而顯得薄弱得多(汪履維，民84；陳麗華，民84；藍雪瑛，民84；Goodson, 1992; Knowles, 1992)。個人的整體生活史，及變成師資培育及教師專業實踐理論確認過程，所不可遺漏的重要一環。

#### 1. 「旁觀學藝」經驗

參與者在深層經驗的探討中發現，早年的受教經驗確深深影響其對教育價值的掌握。其中擁有較不利的求學經驗者，都能形成一種「己所不欲，勿施於人」的同理心態，成為參與者反省教學的重要參照標準。因此，若認為教師得自「旁觀習藝」的經驗是全然未經反省批判，是「保守的」或非「進步的」，則是種過於粗略的結論。事實上，許多「旁觀習藝」經驗，皆是實踐者親身而長期體驗與反芻的結果，並非單一經驗的反映。依此發展成的價值，本身已含有某種程度的可證成性，能對個人理論的形成，具有極深遠的影響。尚且，專業

實踐活動亦隨時對此預先設定的價值觀，進行嚴厲的挑戰，而引發反省與修正的動作。

## 2. 成長經驗

影響生成教師專業實踐理論之因素，研究中證明不僅止於旁觀學藝的經驗，而是來自整體的個人生活史。包括個人早年的成長經驗，也都被證實對個人理論具有極強的型塑作用（Goodson, 1992; Knowles, 1992）。研究中的參與者在經驗的描述中，確已找到影響自己教育理念的深層因素，而這些因素似乎都被塵封已久，連「說故事者」本身也未曾做過系統而理性的省察，特別是慘痛的成長史。生活史會透過各種不同的形式及不同途徑，型塑個人的價值觀及對人性的看法，進而暗默影響教師在教學上的表現，對「好教師」的角色採取不同的界定方式。其中生活史中的「偶發事件」(incidents)及「特殊經歷」，皆使教師得到不斷再成長的機會，且藉以修正自己的理論與行動假設。

### (二) 教師專業實踐理論之特性

本研究綜觀參與者故事的描述中發現，生成個人實踐理論之過程，大致會遭遇到以下幾種較特殊的經驗，對個人理論具有極大的型塑作用。

#### 1. 兩難與矛盾經驗

本研究發現教師在教育實踐過程，最常遭遇且最難以解決的，乃為道德的兩難問題。有研究者乃稱教師為「兩難的管理者」(dilemma manager)，隨時會表現出打破矛盾的認知興趣(Lampert, 1985)。而教師也在實際教學情境中，發現理論、現實與理想間確存在差異(汪履維，民84)。當差異越大時，教師所面臨的內在衝突與矛盾則更沉重、難解。而差異的由來，常來自組織目標、個人對教育價值的認同及自身利益間的不一致。因此，教師在教學過程中，內在的「罪惡感」反而變成型塑其個人理論的重要因素。

#### 2. 罪惡感

本研究發現此種罪惡感的產生，不外乎是起自結構約制力量過於巨大，教師個人無能力突破，而導致個人存活利益與教育理想衝突現象。例如國內的「升學主義」似乎在本研究的參與者當中，發揮了極高度的結構約制力量，使參與者不得不在自身的生存利益與教育理想間，做一種非此即彼的選擇，而深處痛苦的罪惡感中。由於來自結構強大的約制力，個人為了求生存，參與者唯有在無力感與罪惡感的強大壓力下，強迫自己放棄對教育理想的追求，努力順應環境的要求，

因此，「失敗主義

#### 3. 同理心

參與者在生成「同理心」的運用。即教師角色，據以進行教學歷程有極密切的關係心的展現，往往是規範性的自動過濾機制亦有許多過份受扭繼續不當的延用在來他受父親影響極大的理念，竟導致「標準」的想法。在對盲點。

#### 4. 兼容策略性與本質

參與者在實踐體化為「教育是良但是，此種對教育惡感的主要來源。因為教師面對的乃解決的及時性問題之「過程中的酸甜苦辣確是一連串立即挑略性的探索與反省為明顯。

### (三) 教師專業實踐理論修

經過為期一個月多發現在觀念上產生改變，也是一種懂得就的專業觀(歐用生參與者個人的專業實具有下列幾種特色：

因此，「失敗主義」也伴隨而生。

### 3. 同理心

參與者在生成專業實踐理論過程，另一常出現的經驗則是「同理心」的運用。即教師會以「擬情理解」的心態，界定「好教師」的角色，據以進行教學活動。此種擬情理解則常與教師生活史中的親身經歷有極密切的關係，也是教師對個人生活史反省後的再出發。故同理心的展現，往往是使教學行動更趨道德取向的另一股力量，或是一種規範性的自動過濾機制。但是，值得注意的是，教師早年的成長史中，亦有許多過份受扭曲的或片面的經驗，使教師形成偏頗的價值觀，而繼續不當的延用在學生身上。例如有人在反省其個人理論時發現，原來他受父親影響極深，一向奉行的「嚴師出高徒」、「不打不成器」的理念，竟導致「不合標準的學生，要用盡一切方法來促使他合乎標準」的想法。在對學生的要求上，嚴重失去彈性，反造成輔導學生的盲點。

### 4. 兼容策略性與本質性的經驗

參與者在實踐活動過程，確對教育本質有著執著的態度，並常具體化為「教育是良心事業」、「愛的教育」及「協助成長」等概念。但是，此種對教育本質之執著，確反而會因結構約制的障礙，變成罪惡感的主要來源。另外，參與者也在理論中呈現高度的策略性興趣，因為教師面對的乃一「立即性」的情境(Schon, 1974, 1987)，隨時有待解決的及時性問題之挑戰。所以當教師在體驗過兩難或棘手的教學經驗之後，則常深感「頓時覺得初嘗教學的滋味，竟是如此的酸澀！」或「過程中的酸甜苦辣，不是寸管能形容！」。個個深體教育實踐過程，確是一連串立即挑戰之集合體。故教師在認知興趣上，極自然傾向策略性的探索與反省，此現象在本研究的合作反省過程中，亦表現得極為明顯。

#### (三) 教師專業實踐理論修正後之形貌

經過為期一個月又一天共八次的課程，參與者在研究完成時，大多發現在觀念上產生明顯的改變，而且是種更趨向開放、理智與樂觀的改變，也是一種懂得肯定自己的知識與貢獻，能坦然賞識他人作為與成就的專業觀（歐用生，民83；Slegers & Wesselingh, 1995）。整體而言，參與者個人的專業實踐理論在集體合作互助的對話辯證後，其形貌大致具有下列幾種特色：



### 1. 理性與開放

參與者所持的專業實踐理論經過集體辯證，以活生生的、個殊的經驗檢證過後，使參與者漸形成「無一理論可適用於所有情境」，或「只執守一種教育理論是危險的，每一種理論都有它的優點與限制，適人適時適地，就是好的教育理論」，以及「沒有永遠不變的原則概念」等感悟。從參與者的感悟中，突顯出個人理論已加入更多理性與現實的成份，並接受「教師也是人」的事實，思考角度更加遼闊。不致將教學上的各種不利現象，完全理解為本身的教學不力或苛責學生的不努力，而掉入意識性扭曲的陷阱中。在理論的界定上，故能採取更具彈性與雙面並陳的方式，使自己在專業判斷跳脫出既存的「絕對道德人」之窠臼，或過於僵化的直線式思維邏輯。

### 2. 兼具技術生成與文化生成

技術生成的興趣雖然在修正過後的理論中，仍為參與者所高度關切，唯在對文化生成的認知知覺上，亦逐漸產生興趣，並在此種密集式的探索中，猛然驚乎過去的自己，原來只是個「教師匠」。此乃一種對自我所抱持的專業實踐理論與實際作為，在辯證過程進行深層反省與批判後，所發出的自我忠實呼聲。然而，難能可貴的是，參與者在坦誠地經過不同經驗的衝擊之後，竟越能不畏專業真實中價值兩難與衝突的存在。反而進一步提出頗具文化生成意義的個人理論，體會到「教育生命的源遠流長，需要一顆敏銳、反省而包容的心」，展現出其對未來專業發展的更高層信心與期待。

### 3. 破除失敗主義

參與者認為，以此種研究方法刺激自己用心思考，「讓許多潛伏或沉寂已久的思緒，再次飛揚」，不但將原有未經系統整理過，而顯得支離破碎的教學概念，因「重新檢討、反省並修正，而對教學的理念也具有較完整的觀點」；同時，也因初次嘗試在同儕間分享個人及專業經驗，彼此真誠的關懷與合作，而從對話中發現共識價值，為本身的專業反省與行動，找到堅實的基礎。此種收穫在參與者的反省中，除了呈現感動與驚喜之外，乃猛然發現已重新「點燃心中那把火」。足見專業信心之建立，在此種合作對話的探究過程，確實得到極正面的回應。

### 4. 理論與與實踐的高層整合

研究者在研究過程乃積極扮演「正式理論」的轉換者之角色，以建

立研究者與參與者  
面對並處理理論與  
實也證明，經過理  
論對於實踐活動的  
參與者架構自己的  
自然得到化解。

本研究的主要目的乃  
位與價值，並配合適當研  
最為核心且最有價值的探  
論及教育改革上之發展，

## 一、加強師資培

不管是從文獻的探討  
現了重理論而輕實際，師  
踐理論的影響，遠不及教  
決，目前在多元化師資培  
概念之建立與終生性的發  
師，擔任課程的設計與教  
須借重於此種融合理論與  
過程，能自然的得到結合

## 二、重視職前與

因為教師個人的專業  
而早從整個生活史，及影  
成，專業課程訓練的影響  
構工作，融入職前的正式  
型塑其專業認知的重要因  
力，為架構日後成熟而自

立研究者與參與者間的共享語言及語言的轉換能力，使二者皆能坦然面對並處理理論與實踐的差距，為結合理論與實踐的先決步驟。而事實也證明，經過理論洗禮與集體合作對話後的參與者，似乎更肯定理論對於實踐活動的貢獻，使「理論無用」的心態得到平反。而且，在參與者架構自己的專業實踐理論之過程，已使理論和實踐分離的問題，自然得到化解。

## 肆、結論與建議

本研究的主要目的乃在使教師專業實踐理論能儘速確立其在研究中的地位與價值，並配合適當研究方法論之運用，成為教育改革及教師專業成長中，最為核心且最有價值的探討主題。根據本研究之主要發現，揆諸我國在本理論及教育改革上之發展，歸結得以下幾點結論：

### 一、加強師資培育課程理論與實踐之結合

不管是從文獻的探討中，或是綜觀國內師範教育的實施現況，皆同樣發現了重理論而輕實際，師範生大感「理論無用」，或師範教育對教師專業實踐理論的影響，遠不及教師個人經驗史來得深遠等問題。針對上述問題之解決，目前在多元化師資培育課程之設計上，除了應致力於教師專業實踐理論概念之建立與終生性的發展外，同時亦應尋求兼具理論基礎與實際經驗之教師，擔任課程的設計與教授工作。尤其在教材教法與教學實習之指導上，更須借重於此種融合理論與實踐於一身的專業者，使理論與實踐能在師資培育過程，能自然的得到結合。

### 二、重視職前與在職教育之銜接

因為教師個人的專業實踐理論絕非自新手教師進入學校任育才開始建構，而早從整個生活史，及影響至為深遠的「旁觀習藝」經驗，逐漸暗默型塑而成，專業課程訓練的影響力，反而顯得薄弱。因此，應將專業實踐理論之建構工作，融入職前的正式課程中，協助師範生及早確認自己的專業價值，對型塑其專業認知的重要因素產生知覺，並培養理論及實踐語言之交互轉換能力，為架構日後成熟而自主的專業實踐理論預作準備。另外，為了兼顧理論

與實踐的結合，應讓師範生以「漸進」的方式進入教育現場，即在修習專業課程過程，即不斷透過多元形式的課程設計，使教學現場或真實的教育問題，成為師範生建構其專業理念的重要來源。在此漸進之過程，則可提供其修正或再確認個人實踐理論之機會，理論與實踐亦可經此途徑，得到進一步的整合。

### 三、建立終生專業成長之概念

目前國內的在職教育，因缺乏一具統整性的發展體系，故在課程安排上，顯得極為零散而無系統，是以對教師專業實踐理論之確認實無多大的幫助，甚至造成教師認知上的價值混淆。因此，讓教師專業實踐理論之概念落實在研究及師資培育課程中，藉由個人理論之發展為主軸，使職前與在職教育產生緊密的聯結，形成一連續的、終生性的專業成長過程。如此，則不管是「職前教育」或「在職教育」，都能成為「終生專業成長」進程的一部分，整體性的專業成長體系自然得以建立。如此，教師專業實踐理論的發展，則能成為永無終點的終生成長過程，永遠指向系統性的開放與再建構。

### 四、制定一套完整的教師在職進修及晉級制度

由於教師並非一絕對的道德人，而且在專業活動過程，亦不可避免地，會經常出現個人的目的性動機，與專業倫理之規範未必一致。因此，在肯定教師有能力因不斷進修與學習，成為一位成熟而自主的專業者之餘，仍應配合一套制定完善的晉級與考核制度之實施，如證照及換證制度或教師分級制度的建立等，皆為激勵教師進行終生性的專業成長，具有積極意義的途徑。另外，此套制度恰也能成為教師生涯規劃中的重要依據，可用以協助教師進行有計劃性的專業發展，而不致於如目前校內因長期缺乏經常性的專業挑戰與淘汰的壓力，形成無專業或保守的抗拒心態，變成教育改革的包袱。

### 五、發展以學校為中心的在職進修方式

日後教師在職進修的方式與內容，實應多以學校內真實需要與問題之解決，透過教師同僚，或與教育改革具有密切關係的學校行政人員、學生家長、社區人士及其他相關的資源人員，甚至是學生等，作為協同專業成長的合作對象。另外，亦可視實際需要，邀請有關的學者專家或研究者，進行理論與實踐間的溝通與相互對照，使教師與學者或研究者受到同等的專業尊重，平

行發展成為理論家與實踐者即是「教師專家」的印象。論者的殖民地等不正常現象應定位為「以學校中心問題之需求，採集體合作行正與成長，另一方面也能

### 六、養成集體行動

以學校為中心的專業「合作的專業社群」，藉由經驗分享或說故事的方式個人理論得到修正與補充的實踐理論；而「聽故事解，反省並補充自己的理成長，甚至是研究者與實踐上，包括經驗的分享與再論的反省與修正，乃至於集體行動研究之不同形式

當實踐者具備建構專業途徑，則自然成為伴隨個人過程，實踐者可因得到他合作中得到再教育，增進我生成與自律潛能的專業

### 七、建立合作之學

我國學校中目前仍普遍意識模糊等現象，皆可謂透過集體專業合作之辯證發實踐者專業反省之自主文化之建立，即是透過合料，進行批判性理解與證因能提供教師適時性的專

行發展成爲理論家與實踐家。矯正以往理論引導實踐，「理論家」被誤認爲即是「教師專家」的印象，影響教師專業地位之建立，教師實踐知識淪爲理論者的殖民地等不正常現象。因此，對教師最有實質幫助的在職進修模式，實應定位爲「以學校中心」的專業成長，配合學校即時性的及個殊脈絡性問題之需求，採集體合作行動研究之方法，一方面促成個人專業實踐理論之修正與成長，另一方面也能達成問題解決之目的。

## 六、養成集體行動研究之能力

以學校爲中心的專業成長模式之建立，實有賴於學校是否能發展成一「合作的專業社群」，社群成員養成積極的相互關懷與支持之習慣，經常藉由經驗分享或說故事的方式，協助個人發現確切的自我專業意向與作爲，使個人理論得到修正與補充。「說故事者」可藉此過程，反省並再概念化自己的實踐理論；而「聽故事者」，則可透過替代性經驗的取得，進行擬情的理解，反省並補充自己的理論。目前國內對於此種以集體方式促成同僚間專業成長，甚至是研究者與實踐者互惠式的理論交流之經驗，皆極爲欠缺。事實上，包括經驗的分享與再體驗，實際專業問題之釐清、界定與解決，實踐理論的反省與修正，乃至於新理論的引介與研討等，皆是實踐者極容易踐履的集體行動研究之不同形式。

當實踐者具備建構專業實踐理論之概念與能力，集體合作行動研究之途徑，則自然成爲伴隨個人理論成長的重要途徑。在集體合作行動研究進行的過程，實踐者可因得到他人的支持與及時性協助，不再覺得孤立無援，並在合作中得到再教育，增進專業問題之解決能力，提升專業信心，建立具有自我生成與自律潛能的專業實踐理論。

## 七、建立合作之學校文化

我國學校中目前仍普遍瀰漫著的專業孤立、個人主義、技術心態及專業意識模糊等現象，皆可謂教師專業成長之基本障礙。本研究發現，教師確可透過集體專業合作之辯證過程，洞察結構性的問題來源，擴展理性思考，激發實踐者專業反省之自主意向，產生道德實踐行動的趨力。此種合作的學校文化之建立，即是透過合作方式的行動研究途徑，隨時將來自社群內外之資料，進行批判性理解與詮釋，共謀專業問題之釐清與解決。合作的學校文化因能提供教師適時性的專業回饋，故足以增進社群成員的專業信心，提高其

自我批判反省意識，破除專業孤立、失敗主義以及拒抗革新之保守心態，促成專業實踐理論的不斷更新與修正。

## 八、兼重策略性與結構性問題之解決

本研究發現，結構性的約制問題確是影響教師個人專業實踐理論發展之重要因素，而且目前國內外教育革新失利的原因，也大多起自革新者過於側重表面的策略性問題之解決，而不關心問題之真正根源。因此，爲了避免唯強調教師對改革的認同與熱心投入，卻對結構性因素之「壓倒式效應」(overwhelming effect)缺乏關心，使改革難以獲得預期的效果。在學校的合作社群中，除了不可缺少研究者、實踐者、教育行政者及相關社會人士的參與外，同時亦應特別關注問題結構層面的掌握。因爲教育革新乃牽涉「政治權力」與「專業能力」的行動，故唯有兼重問題之結構性與策略性層面之解決，才真正有助於教育問題之根本解決。

## 九、發展對話式專業合作之研究

由於目前我國在教師專業實踐知識領域中的研究，皆尚缺乏真正採取對話式的專業合作取向之做法，因而對實踐者批判反省意識以及建構個人理論能力之養成，貢獻皆極有限，實踐者與研究者角色亦無法得到更緊密的結合。是故，日後在教師專業實踐理論上之相關研究，應努力的方向包括：(一)在研究者與實踐者之角色分工上，必須更積極落實對話式的專業合作關係，研究中預留給研究者與實踐者進行理論交互干涉與辯證的寬闊空間，使二者皆能持著真誠而深入的專業觀點，將理論與實踐經驗自然注入辯證過程，協助對方建構理論，確實建立起研究者與實踐者的互惠性的合作關係。如此，則可扭轉研究者領導實踐的學校文化，祛除「專家主義」色彩，確立教師在專業上應有的角色地位。(二)在研究方法之設計上，應兼採多元途徑，同時廣納質的與量的資料，作爲研究者與實踐者間，理論與實踐間，或資料與方法間，交相辯證、補充的「接觸點」。而且，爲了助於學校合作文化的形成，則可多採用集體合作反省的方法，使所有參與辯證者，皆可在較短時間內，獲取極大化的可用資料或替代經驗，進行多元的專業回饋，以克服對話式的專業合作可能產生的時間限制問題。(三)在研究問題的界定上，則應賦予研究者及實踐者更多的合作空間，使二者在研究中皆能滿足各自的認知興趣，肯定研究的價值。其次，在研究主題的選取上，必須加強協助教師進行個人理論之

檢視與再發展，使教師之專業實踐能成爲一位自主而成熟的專業實踐者。

因此，發展對話式的專業實踐之運用，故不管是研究者或實踐者，皆應具備觀察問題之能力。而且，研究者亦應具備實踐行動之自主意志。因此，「開放性的方法論」，或是「開放性的建構與發展」，能產生實質的專業實踐。

汪履維(民84)，在師資教育專業實踐理論之研究，發表於國立臺灣師範大學教育研究所學術研討會。

高強華(民81)，教師信念與專業實踐，發表於國立臺灣師範大學教育研究所集刊。

陳雅莉(民83)，教師教育與專業實踐，發表於國立臺灣師範大學初等教育研究所集刊。

陳麗華(民84)，反省性實踐與專業實踐，發表於國立臺灣師範大學教育研究所學術研討會。

歐用生(民83)，做一個有專業實踐的教師，發表於國民學校教師研習會。

簡紅珠、江麗莉(民83)，教師專業實踐與內隱信念之研究，發表於八十一、八十二學年教育研究，345-382。

藍雪瑛(民84)，我國國民小學教師專業實踐與內隱信念之研究，發表於臺灣師範大學教育研究所集刊。

Acker, S. (1995). Carry on carrying the load. *Journal of Curriculum Studies*, 16, 1-10.

Bullough, R. V., Goldstein, S.

檢視與再發展，使教師之專業能力能隨著個人理論的不斷修正而成長，最終能成爲一位自主而成熟的專業者。

因此，發展對話式的專業合作研究，基本上也是一種合作式的行動研究法之運用，故不管是研究者或實踐者，皆能在研究中獲得專業能力之提升與洞察問題之能力。而且，研究本身即能激起進一步探究的興趣，以及採行道德的實踐行動之自主意志。因此，對話式的專業合作取向，可稱之爲「提升能力的方法論」，或是「開放意識型態的方法論」，故對教師專業實踐理論之建構與發展，能產生實質的貢獻。

## 參考書目

- 汪履維（民84），在師資養成教育中應用「案例法」與「自傳法」的經驗。發表於國立臺灣師範大學教育研究中心承辦，「師資培育理論與實際」學術研討會。
- 高強華（民81），教師信念研究及其在學校教育革新上的意義，**國立臺灣師範大學教育研究所集刊**，第三十四輯。
- 陳雅莉（民83），教師教育信念與班級經營成效關係之研究。國立台北師範學院初等教育研究所碩士論文。
- 陳麗華（民84），反省性教學的概念架構與實施方法——以國小社會科爲例。發表於國立臺灣師範大學教育研究中心主辦，「師資培育的理論與實務」學術研討會。
- 歐用生（民83），做一個有反省能力的教師，**研習資訊**，11卷，5期。臺灣省國民學校教師研習會。
- 簡紅珠、江麗莉（民83），國小成功、不成功經驗教學與初任教學的班級管理認知與內隱信念之研究。載於國立臺灣師範大學教育研究中心主編，八十一、八十二學年度國科會教育學門研究計畫成果發表會論文集，頁345-382。
- 藍雪瑛（民84），我國國民中學國文教師教學信念及形成因素之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。
- Acker, S. (1995). Carry on caring: The work of women teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 16, 1, 21-36.
- Bullough, R. V., Goldstein, S. L. & Holt, L. (1981). Rational curriculum: Teachers and

- alienation. *Journal of Curriculum Theorizing*, 4, 2, 132-143.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. London: The Falmer Press.
- Donmoyer, R. (1995). Empirical research as solution and problem: Two narratives of knowledge use. *International Journal of Educational Research*, 23, 2, 151-168.
- Fullan, M. & Hargreaves A. (1992). *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. By Open University Press in association with the OPSTF.
- Gitlin, A. & Margonis, F. (1995). The political aspect of reform: Teacher resistance as good sense, *American Journal of Education*, 103, August, 377-407.
- Goodson, I. F. (1992). Studying teachers' lives: Problem and possibilities. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives*. London: Routledge.
- Griffiths, M. & Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Educational for Teaching*, 18, 1, 69-84.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the post-modern age*. London: Cassell.
- Jordan, S. & Yeomans, D. (1995). Critical ethnography: Problems in contemporary theory and practice, *British of Sociology of Education*, 16, 3, 389-408.
- Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55, 2, 178-194.
- Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Measor, L. & Sikes, P. (1992). Visiting lives: Ethics and methodology in life history. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teacher's lives*. London: Routledge.
- Schon, D. A. (1987). *Education the reflective practioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schwab, J. J. (1978). *Science, curriculum, and liberal education*. J. Westbury & N. J. Welkof (Eds.), Selected essays. Chicago: The University of Chicago Press.
- Williams, M. & Jephcote, M. (1993). Continuities and discontinuities in economic and industrial understanding between the primary and secondary phase. *School Organisation*, 13, 1.

陳美玉，台灣師範大學教育博士。

## 美國技職教育

根據美國教育資源出版的文摘 (No. 97、15/94) 以及美國俄亥俄州立訊息，美國收存及推廣技至少有下列六種；(1)各地(2)各州聯絡代表(State Lia(4)發展出售職業教育材料業教育研究中心(National介如下：

### 一、各地區課程(SLR)

1970年，在聯邦教育南、中東、中西、西北及課程聯絡網」(National Ne cal Education, NNCCVTE) (名稱的縮寫)：

1. Northeast Curriculum Co  
Division of Vocational Educa  
MA, ME, NH, NJ, NY, PR,
2. Southeast Curriculum Co  
DX, Mississippi State, MS 39
3. East Central Curriculum  
Road, Springfield, IL 62794-  
PA, VA, WI, WV)
4. Midwest Curriculum Co  
74074-4364 (405-743-5243). (A