

教師專業發展途徑之探討

—以教師專業經驗合作反省為例

陳美玉

摘要

本文旨在探討如何透過教師經驗反省的途徑促進專業發展。首先採用文獻分析的方法，了解教師專業經驗反省對於實踐知識生成、專業發展的價值；另外，針對五所高職學校教師共一百一十人為對象，實施「教師專業經驗合作反省」，並透過訪談、對話、反省、自傳法與觀察等方式搜集資料，經過資料的綜合分析結果，主要發現包括：(一)教師經驗是建構實踐知識、發展實踐智慧的基礎；(二)教師專業經驗具有連續性、情感性、理智性、道德性、節奏與審美等特性；(三)教師經驗反省是促成專業能力不斷成長的重要動力來源；(四)教師專業經驗反省的主要途徑包括：同僚分享法、研究者與教師專業合作法、經驗、故事、成長史的描述與自傳法、以及札記反省法等；(五)教師專業經驗合作反省對於教師專業發展能展現極高的價值；(六)教師專業經驗合作反省等類似活動，必須配合適當的策略，才能順利實施。另外，本文亦提出具體建議，作為日後運用教師經驗促進專業發展之實踐者與研究者之參考。

關鍵字：專業經驗、專業發展、反省

Key words: Professional Experience, Professional Development, Reflection

壹、緒論

一、研究動機與目的

教學是一門兼重理論與實踐經驗的折衷藝術，因此，一位有效的教師，不但應具備堅強的教學理論基礎，更需要擁有豐富的教學實際經驗，在教學上的表現才能處處得心應手。相對於理論的學習與探討，教師專業經驗的累積與成長，對於一位成功的教師而言，確有其不可或缺的價值。然而，綜觀當前的學校文化，以及教師在職進修的重點，大多置於教學理論的研習上，惟教師教學經驗的獲得場所，大多

仍限於個人的教室內，少與其他的專業同僚進行互動，討論教學專業經驗的成長狀況，使教學長期以來一直被視為一門「孤獨的行業」。

然而，由於教師的思考與行為，都與其本身擁有的經驗性質息息相關，教師經驗是教師實踐知識建構的基礎。經驗可經由反省而不斷成長，進而促使教師有能力理解複雜的教學情境、以及有效的處理教與學的相關問題。由此可見，舉凡教師專業成長以及學校的各種教育改革行動，都不能置教師經驗於不顧，必須審慎的將教師經驗的特質納入考量，對教師經驗賦予更高的關懷，才能使教師專業成長更有效的進行，教育的革新行動才能克竟其功。

遺憾的是，教師除了將個人的專業經驗在教室內不斷再轉化為實際教學行動之外，教師經驗在專業成長上的價值，大多不能被重視，甚至受到自身及其他教育專業者的貶抑而刻意加以隱藏，故教師極少在正式場合公開談論個人的專業經驗(Butt et al., 1988; Diamond, 1992)。另外，許多研究證明，教師同僚間欠缺有效的互動，以及現在學校文化中所呈現的個人主義，皆是促使教師經驗快速僵化、專業發展停滯的主因(陳美玉，民 85；民 86；Fullan & Hargreaves, 1992; Hargreaves, 1994; Hasseler & Collins, 1993)。

教師專業經驗一直未受到應有的重視，專業聲音由研究者或理論者所取代，導致教師個人的觀點、感受、與意願被摒棄在專業發展的範圍之外。然而，教師個人的實踐知識、以及實踐智慧的發展，乃架構在個人的經驗之上，因此，在尋求教師專業發展、樹立專業地位的過程，若未能肯定教師專業經驗的價值，促進教師對專業經驗的反省作用，皆是本末倒置的做法。

本研究爲了檢證教師經驗在專業發展上的價值，乃針對其意義、特性、及如何促成教師專業經驗的不斷成長與精緻化，進行系統而深入的探討。期未來教師在專業成長的努力，除了加強教育理論基礎的充實，也能重視專業經驗對於教學實踐的價值，使教師皆能透過理論與實踐經驗的充份結合，獲得有效的專業發展。

基於上述研究的需要，本論文欲達成的目的共有五項：

- 一、了解教師專業經驗之意義與特性。
- 二、探討教師專業經驗反省的重要性與途徑。
- 三、檢證「教師專業經驗合作反省」實施對專業發展之影響狀況。
- 四、評估「教師專業經驗合作反省」實施之可行性。
- 五、提出具體建議，作為未來運用教師經驗於專業發展及研究上之參考。

二、研究方法

本研究採用文獻分析的方法，了解教師專業經驗的意義與特性，以及教師專業

經驗反省的重要性及途徑。並依據文獻探討的發現，發展「教師專業經驗合作反省」的實施步驟與方法。另外，則透過自傳法、對話、訪談、觀察、以及反省回饋等方法搜集資料，作為綜合分析「教師專業經驗合作反省」實施狀況之依據。

三、名詞釋義

- (一)教師：本文所指稱的教師係以五所高職學校教師共一百一十名教師為範圍。
- (二)專業經驗：專業經驗係指教師在專業實踐過程所累積的一切經驗的集合。
- (三)合作反省：本文所指的合作反省，係指教師透過專業經驗的集體對話、反省的方式，達到專業成長目的的過程。

貳、文獻探討

一、教師專業經驗的意義與特性

經驗大師 Dewey 認為，「人類的思想始於經驗，結束於經驗」，經驗是人類創造知識的重要來源，而知識也因經驗的檢證作用，得到進一步的轉換，確認其有效性。經驗是以能藉由個人與環境交互作用而產生的過程，型塑一個人的智能(intelligence) (Kolb, 1984, 12)。

經驗之於教學，同樣具有型塑教師實踐智慧、創造實踐知識的功能。此乃由於教學是一門實踐藝術，它必須在做中不斷學習、反省與認知才足以勝任。因此，所謂教師專業經驗係指教師在專業實踐過程所累積的一切經驗之集合。教師經驗對於教師專業成長而言，自有別於其他行業，具有不可或缺的價值。研究教師實踐知識者發現，教師知識中包含著極高的經驗成份(陳美玉，民 85；Clandinin, 1986)，教學是一種必須在經驗中不斷學習與成長的專業，因此，欠缺專業經驗的教學，必較顯粗漏、不夠週密。

由於經驗本身具有向上及向前的主動性與可能性，而且目前的經驗會蘊含著未來的意義，成為發展未來經驗的基礎(陳美玉，民 85)。同樣地，教學經驗會成為教師專業成長的重要依據，促成新行動的發生，使教師的專業能力獲得不斷的提升，因此，專業經驗乃是教師自身的極寶貴資源，也是生成教師專業實踐知識無可取代的來源。基於此，許多研究者常主張透過「說故事」或是「經驗描述」的方法，用以更精確的理解教師思考、實踐知識與行動的型態(陳美玉，民 85；Clandinin, 1986；Conle, 1996；Elbaz, 1990；Goodson, 1992；Raymond et al., 1992)。有時也會透過有計畫性的成長活動安排，促成教師經驗的質變與系統化，進而改變個人的實踐知識(Conle

, 1996)。這些研究的出現，多能突顯教師經驗確是教師專業實踐行動的重要依據，教師的教學無法完全脫離先前的經驗而獨立存在。

不可否認地，教師專業經驗與人類一般經驗仍有類似之處，例如二者同樣都發生在日常生活過程，皆可以作為下一步行動的參考，或發展出一些新的想法。但是，教師經驗常被認為感情性大於理智性，是一些繁瑣行為的累積，不能登知識之堂，少有理智的探討價值。事實上，「情感性」只是教師經驗複雜成份中的一部份，其他尚包括連續性、理智性、道德性、節奏與審美的特性(陳美玉，民 85，95-99)，基本上與 Dewey (1934)所界定的經驗之特性極為相近。尤其是一位有效的好教師，其先前的教學經驗，對於後繼而起的經驗，能具有主導與自動修正的作用，並促進行動與認知的日漸成熟、精緻。因此，教師經驗必然涵蓋著極高的理智成份，而不只是一些繁瑣的情感性經驗的累積而已。

二、教師專業經驗與實踐知識之生成

經驗是生成知識的基礎，知識則是豐富化經驗的必要條件，二者存在著相互辯證的關係，具有相生相長的特性。相同地，教師經驗與實踐知識間，也處在類似的狀態，教師經驗是建構實踐知識的基本素材，實踐知識則是精緻化教師經驗的來源。因此，許多研究者皆經由教師經驗的掌握與洞察，理解教師實踐知識的形貌 (Clandinin, 1986 ; Conle, 1996 ; Elbaz, 1990 ; Raymond et al., 1992)。

然而，傳統的觀念認為，教師所擁有的僅是經驗，並非知識。教師是一不持有知識體系的專業者，平常傳授給學生、或是運用在教學上的各種理論，皆是社會科學家的論點，教師只是一傳遞他人意向的轉換器(Clandinin, 1986, 3-9)。確實，長久以來，不管是研究者或是教師本身，對於教師知識、及教師所持有的專業經驗，都抱存著極少的信賴，認為教師經驗乃是一些繁瑣事件的集合，並無多大的價值，也不能登上知識的層次。

然而，隨著研究者、理論家視教學為一門建立在「實踐反省的認識論」之專業，教師被認為是實踐專業的主體之後，教師經驗的價值才逐漸受到重視，並肯定教師的專業經驗確是實踐知識的重要內涵，教師經驗在教師專業發展過程，扮演著極為重要的角色。教師平常所使用的教與學理論之最主要來源，乃來自教師身上、具有高度個殊性的實踐知識，而不是自外採借來的一般性知識及理論。

教學是一門實踐科學及藝術，與一般僅注重技術或理論的專業不同，必須同時兼顧經驗與理論間的辯證作用，共同型塑成一種所謂的「教師專業實踐智慧」(陳美玉，民 87b)，也是教師平日用作教學實踐的主要依據。在教師架構實踐知識的過程，教師本身的專業經驗是主要的材料來源，透過教師經驗的不斷累積、過濾、反省

與轉換，產生新的實踐知識形式，取代舊有的教師知識，使教師越有能力解釋、理解教學現場的情境意義，並做妥善的因應。值得注意的是，教師是實踐知識生成的主體，他在建構實踐知識的過程，具有高度的主動性（簡紅珠，民 86），足以決定知識的品質與內涵。

三、教師專業經驗反省的重要性

教師的實踐知識是一種社會性的建構，係教師透過與真實情境互動所生成，其中個人、實踐、以及專業活動特性等因素，都與形構出的知識內容有關(Butt et al., 1988)。但是，此種經驗並不一定指向成長與開放，亦極有可能走向退步與停滯，導致教師的實踐知識越形封閉與僵化。因此，教師常需要更多內發性及外來的刺激與鼓勵，激起個人對經驗反省的動機，並積極尋求個人的成長與潛能的開發。同時，教師專業經驗的品質也決定實踐知識的有效性及精緻性，越是能夠得到理性的處理、與反芻的經驗，則越有機會提升為實踐知識的形式，增進教師個人實踐知識的豐富化。然而專業經驗越多，教學年資越高，倘若經驗的品質是粗糙的，經驗並未得到慎思性的處理，則亦不能確保生成有效的實踐知識。由此可見，高層次的教師實踐知識之形成，必需經過審慎的反省作用，才能使一些特定的專業經驗與先前的經驗相互聯結、舊經驗獲得重組，而新的實踐知識能順利的產生(洪福財，民 86)。

事實上，教師專業實踐(praxis)本身同時具有「行動」(action)與「思考」(thought)、並兼重內容的及過程的反省等意涵。換句話說，有效的教師專業實踐知識，必須在反省中獲得，皆指向高度的行動性與思考性，而且有助於促進專業內容與過程的進步。在教師的專業實踐過程，思考引導行動，行動刺激思考，二者在自成的相互循環圈中，進行持續性的互動，使個人的思與行得到更新。教師專業經驗亦在此過程獲得重組，豐富化意義，並且系統化為實踐知識的形式。

未經過反省的經驗是瑣碎、缺乏意義的；唯有經過反省機制疏理過的經驗，對於個人成長具有較高的價值。教師的專業經驗亦在反省當中，獲得豐富的意義賦予與系統化，並轉化為實踐知識；欠缺反省的教師專業經驗，往往不能與舊經驗產生聯結，無法促成經驗的重組，因此，亦不能有效助長教師的專業發展。由此可見，教師對於自身的專業經驗進行反省，乃是提升實踐能力的基本要件，教師在反省中增長教與學的知覺與情境理解能力，以為成功而有效教學行動的基礎。

四、教師專業經驗反省的途徑

教師的專業經驗既是生成實踐知識的基礎，專業經驗的反省又是教師專業成長

的重要條件，因此，更深入了解哪些途徑可促進教師經驗的成長，乃是教師專業發展上極值得探討的問題。

(一)同僚分享法

許多研究教師專業經驗者都認為，教師應有更多的機會，進行同僚間專業經驗的分享與互動，此種分享性的互動能夠讓教師感知到自己的專業聲音與觀點，激勵教師更高的專業意識，提升自信心，以及從中學習到有價值的替代性經驗，甚至批判、反省自己的經驗(Broadhead, 1995；Bullough & Baughman, 1996；Conle, 1996；Diamond, 1992)。採取同僚合作分享專業經驗的方法，可以協助教師達成個人的、社會的以及專業的三種層面的發展。在個人的發展方面，重視教師聲音及觀點的表達，可以讓教師獲得應有的專業尊嚴、建立自信心；在社會的發展方面，則能突破教師的專業孤立，發展出相互支持的集體專業意識；在專業發展方面，則可以發展更有效的教學策略，挑戰個人所持的行動假設(Avalos, 1998)。如此才能避免教師走入偏狹的專業視野，從更寬廣的角度省思自己的經驗，了解他人的觀點，並發展個人的實踐知識以及教與學理論，正如 Bullough 和 Baughman (1996)所言：「專業經驗對自己而言，是實踐的一面鏡子；對他人而言，則是實踐的一扇窗」。

在同僚分享專業經驗過程，會產生多元經驗的會合，他人所描述的每一個句子或是一個事件，都可能激起另一個經驗及故事的回應，而逐漸形成同僚情感的凝聚，經驗的擬情了解，同時也提供一共享實踐知識的場所。在其間會產生經驗的「共鳴」(resonance)現象，因此能極自然的形成同僚間在認知及情感上的合作與相互支持，進而激盪出專業成長的動力。

(二)研究者與教師專業合作法

同僚分享法雖然能夠發揮經驗共鳴、以及情感上相互激勵與支持的功能，有助於同僚意識的形成。但是，若教師同僚間的經驗反省，僅限於教室之內，未能加入非教室經驗、或是理論的觀點，則同樣容易導致專業觀點的偏頗，以及實踐知識的不夠週延(Hargreaves, 1984)。此乃基於經驗知識有其限制，並不能完全用以解釋所有的教育現象，所以在同僚分享經驗的過程，若未能在明確的主題以及受過專業訓練者的細心引導下，則往往容易流於離題、龐雜、與沒有結論，使同僚集體經驗反省的成效不彰，無法達到促進教師專業成長的目的。

基於同僚分享法可能流於無效率，或是反造成專業經驗的狹隘化。在教師的專業經驗反省上，可以進一步結合大學教授(研究者)的專業資源，採取研究者與教師專業合作的方法，一方面可利於教師聲音的真實呈現，從這些聲音中了解教師如何知，以及其實踐知識的形貌；另一方面可以發展教師的同僚意識，並經由與研究者的互動，從理論觀點省思實踐經驗，讓教師經驗在轉換過程多一層過濾網、多一面

視野，建構出更寬廣而有效的實踐知識。

教師在此種專業合作的過程當中，可以透過他人或是相關的研究資料刺激，省思自己的知識，發展變通的行動策略以及新的知識。Bullough和Baughman將此種以學校為中心的合作團體，概念化為利於教師專業成長的「第二層環境」(second-order environments) (Avalos, 1998)，主張教師應持續發展實踐能力，不必要成為一個「個人英雄主義者」(individual heroism)。因為教師專業成長係呈現一種複雜的螺旋狀，絕不是簡單的直線型態，故需要更多元專業領域者的相互刺激，以擴充個人視野。

(三)經驗、故事、案例、成長史的描述與自傳法

不可否認地，教師的思考與行為都隱含著高度的經驗成份，也有研究發現，教師平日的例行工作，大多訴諸經驗，依賴過去的經驗作為行動的基礎。專業經驗的充份應用，能協助教師大大的降低教學工作的複雜性，並增加其可預測性、有效性及彈性(Clandinin, 1986, 16)，專業經驗可謂是教師用以持續適應教學情境、發展專業的重要媒介。

但是有關教師經驗的研究者，卻常會因其研究興趣的不同，將教師的專業經驗具體化為不同的概念，最常見的大致包括經驗、故事、成長史(biography)以及自傳(autobiography)等概念，或如Clandinin以「意象」(image)作為具體化教師專業經驗的工具，並發現教師在動態的專業實踐過程中，會極主動的將經驗記錄下來，並加以轉換，而不是被動的收錄與堆積。

這些性質不盡相同的經驗描述方式，各自涵蓋著不同層面的教師經驗。然而，不管教師透過何種經驗形式，進行自我的或是集體的專業經驗反省，都能增強教師個人知識建構的能力，對於教師專業成長而言，皆具有極高的價值。

另外，故事是一種較具有情節性、結構性的經驗形式，透過故事的描述，可以更直接了解教師教學情況及其實踐知識的形成。因此許多研究教師個人的實踐知識者，都常利用「說故事」的方式，讓教師將真實聲音清晰的表達出來，達到以研究促進教師反省，以及更精確的掌握教師個人知識及理論形貌的雙重目的(Bullough, 1996; Butt et al., 1990; Conle, 1996; Raymond et al., 1992)。而案例法所提供的則是替代性的教師經驗，也是教師知識具體化的形式。透過案例的探討，也能有助於教師個人內在的省思與專業實踐知識的發展(簡紅珠，民86)。

其他如成長史及自傳的描述方式，主要在針對教師過去的專業經驗及私人世界進行探索，從一個縱長性的個人史之觀點，更整體的掌握教師如何了解他的班級，如何形成個人的實踐知識及理論(Butt et al., 1988)。自傳的經驗描述比起其他的方法，更重視教師個人的過去經驗史，對於教師教與學理論建構的深層影響。明顯地，此種途徑的經驗描述，其關懷的範圍已超越教師的專業經驗，而延伸到教師的整個

生活層面，從更廣、更深的角度，以及「為何成為如此的一位教師」之觀點，探討如何透過成長史的重新梳理，促成教師思考與行為的改變。

四 札記反省法

札記反省法相對於經驗用「說」的方式呈現，採取以「寫」的方式描述，讓個人透過撰寫反省札記的方法，將某些特定的經驗加以記載，並針對經驗所代表的深層意義，進行分析與反省。採用經驗的札記反省法之基本主張是，「自我是最好的專業成長資源」，將抽象的經驗轉換成爲文字形式，可以確保反省更有系統的發生，而且個人在利用札記反省的過程，同時也在進行內外經驗的論辯與聯結(陳美玉，民 87a)。

儘管專業合作的方式對個人成長的助益較大，但是，專業合作的機會很可能無法經常提供，或是不能具有即時性的效果。札記反省法恰能彌補此項限制，隨時依據個人的需要，自由的進行專業經驗的紙上反芻，同樣可以突顯教師知識是「個人的」及「經驗的」特性。

但是，專業經驗的札記反省法並不限於個人層次，個人的反省札記也是作為合作的專業討論、經驗分享的有效工具(陳美玉，民 87a；Conle, 1996; Herndon & Fauske, 1996)。透過反省札記的媒介作用，參與討論者可以同時透過聲音及文字二種途徑，更有系統的了解他人的思考方式，進行有方向性的對話，避免出現同僚經驗分享法容易流於瑣碎、無重點的問題。

參、「教師專業經驗合作反省」之實施與分析

本研究依據上述教師專業經驗反省與運用之理論基礎，設計成「教師專業經驗合作反省」之實際實施步驟，用以檢證教師經驗之合作對話與反省在專業發展上之價值：

一、「教師專業經驗合作反省」實施之情況描述

本活動設計之主要重點，係以大學教授及高職學校教師之專業合作爲主，透過參與者之專業經驗對話，期能達到協助教師進行互惠性專業成長之目的。本活動實施之過程分述如下：

(一) 實施對象之選取

本活動係以五個高職學校教師作為實施之範圍，每校由教師自由參與，但是多以二十五人爲上限。這五所高職當中，有三所是市立學校，二所是省立學校，其中包括二所家商、一所商校、一所工業職校，一所農校。

(二) 實施之方式

本活動在每一學校之實施方式，係先請教務主任推薦並選取出二位有意願將個人專業經驗分享給同僚者，作為專業經驗對話之引言人。基本上，這些被推薦者都是學校當中被認為在教學上表現較傑出者，故選作引言人引導同僚進行專業經驗之反省與對話，應較具有說服力。引言人必須事先就其專業經驗中，選取出一則對個人具有特殊意義的經驗，進行深入的書面描述與自我反省，作為個人引言的內容，並於研討會的當日將書面資料發給其他的參與者。

在引言人順利選出的同時，各學校也鼓勵其他對此專業成長活動有興趣的教師，自由報名參加。基於經費之限制，以及專業成長活動品質之考量，每校以二十五名為報名參與之上限。

討論會實施之過程，首先由二位引言人以十五至二十分鐘的時間，進行經驗的描述與分享，藉以激發其他參與者開放個人經驗、主動參與討論的動機。本活動為了避免參與者在經驗的討論上，陷入專業的自我封閉，或是過度經驗的本位主義，因此，在討論會過程，筆者則扮演理論者、時間的控制者、以及發言順序的安排者等多重角色，適時從理論的角度提供適當的觀點與建議。並激勵參與者將個人的經驗及意見開放出來，讓所有的參與者都能針對引言人所描述的經驗內容，及其所引申出來的問題，作深度的討論，或是適時引出個人的經驗加以補充說明，使討論的角度更寬廣，內容更豐富。

二、學校及教師之反應

由於公立高職教師在專業成長上，向來顯得較為鬆散，相關進修辦法多採鼓勵的方式，缺乏嚴格的進修規定。正式的公立高職教師亦沒有被解聘或續聘的壓力，整體而言，教師進修的動機並不甚強烈。因此，儘管筆者在推動各校合作辦理此項教師專業成長的活動，都已事先將規劃好的議程和各校校長及教務主任進行面對面的溝通，並順利取得同意合作辦理的允諾。但是，當接近事先所協定之實施日期時，卻只有三個學校表達能順利實施，另有二個學校則顯得猶豫，認為下學期的行事曆中，活動實在太多，已排不出時間辦理，同時在尋找教師當引言人及參與活動，都有實際上的困難。使此項原本預計可以極順利實施的教師專業成長活動，幾乎面臨停辦的命運。

後來又經筆者鏗而不捨的與承辦學校不斷溝通，並共同進行問題解決的努力，才又使此活動如期舉行。但是，由於教師參與此類進修活動，並未如想像中的主動積極，故在活動的規劃及實施過程，不免仍有來自承辦單位及參與教師的抱怨聲。學校承辦人員基於有鼓勵教師專業成長的職責，難免會使用稍具命令式的要求，使

少數學校的參與者有種“被勉強參加”的不舒服感。

三、資料之搜集與分析

(一)教師專業經驗描述之類型分析

本教師專業經驗描述之內容分析，是依據五個學校十名教師以自傳法所撰寫的專業經驗內容，以及參與教師在會中所提出的口述經驗為主要來源。經過筆者仔細的概念化、分類及比較之後，發現教師所描述的專業經驗，大致上可以分為下列幾種類型：

1. 反省性的經驗

教師在描述專業經驗過程，大多會極自然的將所描述的經驗，經過一番反省作用，才形之於文字，並講述、分享給其他的同僚。將專業經驗文字化、或是口述化的做法，具有促進教師反省的功能(Fullerton, 1993)，故教師提出與他人分享的經驗常具有極高的反省性：

「由於教育資源分配不均，傳統價值觀念作祟、升學主義盛行、功利主義當道，使得技職教育體系的地位始終不及普通教育體系。因此，高職往往成為考季之後，莘莘學子的傷心地所在！基於此，任教於職業學校的教師，更應該成為學生心中的指南針、領航員。本人任教高職多年，深深體認到擔任教職之重要性與責任感，每每均以戰戰兢兢、任重道遠的心情來迎接每一位學生的到來。」（蔡老師）

「教師個人在教學進行中，要不斷反省自己，是否為學生貼上標籤的動作，通常有許多老師會依照個人的喜好、學生的成績表現給學生貼上標籤，要知道「教人成人」才是整個教學過程中的重心所在。隨時保持一顆歸零、學習的心態，無時、無地、無人、無事、無物不可學，在邊教邊學的專業成長之中，謙虛地向長輩、同事請教，並同時向學生學習，才能時時充實自己、堅守教職崗位。」（張老師）

在上述專業經驗的描述當中，確充滿著教師對個人作為的反省與自我激勵。反省的範圍則從整個制度層面到教學層面，都能成為教師專業反省的對象。這些反省都有助於促進教師心態的更加開放，專業思考更加寬廣而深入，並用以激勵自己提昇專業行為的道德性，或與同僚共勉對於教學理想的堅持(陳美玉，民 85；民 87a)。

2. 策略性的經驗

策略性的經驗也是教師描述個人的專業經驗最常出現的一部份，主要是因為教學是一門非常「急迫性」的工作，隨時都在考驗教師實踐的能力。因此，大多

在教學上較有心得的教師，其感到最得意、最有成就感的表現，即是能發展出許多因應學生個殊行為的教學策略。這些策略性的經驗，可謂是教師在多年經驗中粹煉出來的實踐智慧，與他人分享、及共同探討這些策略的形成與運用，則變成教師專業經驗對話時的最主要興趣所在：

「依我的經驗，上課中教師必須謹守幾項原則：(1)明確的授課範圍：上課前應將本節上課的範圍以及在課本上的起迄頁，極為明確告知學生；(2)記學生姓名：對於不積極、不專心的學生，能立即點他的姓名乃是最好的策略；(3)善用輔助教具：善用輔助教具可以提升學習興趣，使教學生動活潑起來；(4)發問問題：適時發問是維繫學生學習興趣極有用的方法；(5)保留五分鐘：下課前保留五分鐘的功効極好，不但可以讓學生交換學習心得、補充整理重點，而且也以使學生「緊繃」的發條保持適當的彈性；(6)大聲讚美、小聲責備：讚美學生用語要適當，別讓有心的讚美變成無情的挖苦。責備時，表情要嚴肅，語氣須溫和，忌諱用刻薄的字眼；(7)口齒清晰：講課咬字不清楚，學生就無法正確的接受傳遞的訊息，必然降低學習興趣。因此，教師口齒一定要清晰，喉、鼻音「質」要純，聲「調」要融入情感而有高低；(8)適當的穿著：講台不是舞台，教師穿著要整齊，要梳洗清爽；(9)保持一顆熾熱的心：教師必須保有熾熱的心，學習氣氛才可能熱烈，激出高漲的浪花。」(郭老師)

教師專業經驗的內容，確已融入極高的策略性成份，而且這些教學策略，大致上都已經過長時間的考驗、檢證有效，而得以保留下來，變成教師專業實踐理論發展的重要素材：

「以我的教學經驗及社會變遷的趨勢來看，若是謹守既往的教學策略與方法，很難能教導出積極向學的學生。所以我在班上非常努力推動德育教學，利用改良式週記—成長的喜悅，引導學生自我檢討、關懷、感念與讚美，確實地記載生活的點滴，啟發學生主動地有所作為。在和學生書面溝通、分享成長軼事的同時，我深切地感受到孩子的成長與改變—善心善念、克制在校的行為表現，如斯的回饋，在在的激勵我堅持所選。」(梁老師)

由此可見，教師在教學過程中，因其特定情境脈絡的需要，隨時在發展有效的教學策略，而且也不斷發展個人的實踐理論(陳美玉，民85，47-50)。教師所發展出的個人理論，與學者、專家所提出的正式理論，亦有極多相類似的原理原則，教師的個人理論內涵，並非僅侷限在經驗的層次，同時也包含著高度的理論性。

3. 道德性的經驗

教師透過專業經驗的合作反省與對話的過程，能增強個人在專業上的理智性

思考與道德感(陳美玉, 民 85, 215)。此種道德性經驗的形成, 儘管只是教師本身進行內在的自我對話後, 或將經驗撰寫出來, 卻也能促成教師個人的道德性省思:

「這學期班上有位同學生病住院二個禮拜, 爲了引發同學愛, 我特地到書店買了張畫滿玫瑰花的大卡片, 全班簽名之後, 並寫下祈福的心聲。這位同學在醫院裡, 突然看到我們一群人帶著慰問卡、水果去探望他, 不禁靦腆而臉紅起來, 一股暖流貫穿彼此心田, 多麼溫馨動人。學習表現對他人的關懷、減少冷漠無情, 這也是善念的根源。」(梁老師)

藉著撰寫及分享專業經驗的方法, 教師得以將許多已發生過的美好經驗加以回顧, 一來可以讓自己再次體驗、並豐富化經驗的意義, 二來可以提供有效的專業行動策略, 用以激勵參與的同僚, 隨時掌握教學行動的道德性。

「曾教過一個班級, 全班同學不甚配合我的課程安排一點鈔訓練, 同學時有抱怨, 最後竟演變成全班罷學, 挑戰我的專業權威。當時的我一時不知所措, 但是我的理智告訴我應該沉著應對, 加強互動及溝通, 讓配合練習的學生引導其他抗拒心態的孩子們, 一步步重頭來過, 克制自己的情緒, 不要吝於給學生任何可以回頭的機會。」(○○老師)

由於教師專業實踐過程, 不免會遭受來自現實環境的衝擊與挫折, 故極需要外來的激勵與肯定, 以維繫個人高昂的專業動機。專業經驗對話所描述的經驗大多極爲溫暖、感人, 頗能振奮參與者的情感, 形成更高的專業道德意向。尤其再經過集體對話的過程, 這些隱含著道德性成份的經驗, 常能引導更多理智性的專業思考, 進而可望帶動高品質專業行動的發生。

4. 隱喻性的經驗

在許多探討教師實踐知識及理論的研究者, 常會透過喻隱的方式(metaphor), 讓教師將個人的專業實踐想法具體化出來, 作爲詮釋、理解教師個人行爲的依據(陳美玉, 民 85; Munby, 1986)。在本研究中發現, 雖然筆者並未要求教師將經驗轉換成各種隱喻的形式, 但是, 教師本身爲了更具體而明確的表達個人的專業理念, 乃極自然的採用隱喻的方式, 將自己的專業經驗加以轉換, 以能夠和他人進行更有效的專業對話:

「陪著自己的孩子爬坐站走、教自己的孩子牙牙學語、忍著自己的孩子哭叫笑鬧, 我越來越能體會到: 每一位學生都是他父母的心肝寶貝, 家長把小孩送到學校來接受教育, 就像珍珠養殖業者, 以人工的方式, 將孩子當作『珍珠核』注入孕育珍珠的『母貝』(學校), 貝類分泌『珍珠質』(碳酸鈣), 將『珍珠核』團團圍住, 孕育成形的珍珠, 就像教師透過身教言教化育學生。『珍珠』(學生)雖然寶貴而明亮, 但他們可能使『貝舌』(教學)受傷, 『貝殼』(教師)要受傷只

有兩個法子：一個是把珍珠磨圓，使其呈現出最溫潤光芒的一面；一個是使自己的血肉更柔軟，才能包容那懷裡外來的珍珠。在多元多變的校園裡，老師包容學生，就有如貝殼包容懷裡的珍珠一樣。」（張老師）

「教學是一種藝術，每天面對著都是世上獨一無二的上帝的傑作，如何引導這群旺盛生命個體，開創屬於自己的美好人生，是每一位教育工作者最高挑戰；但也在高難度的挑戰下，更凸顯自己生命的意義與價值。」（蔡老師）

由上面的描述看來，教師的專業經驗確實可藉由隱喻的方式，轉換成個人實踐理論的形式，使更便於與他人進行專業上的溝通，並讓自己對於本身的教學實踐想法，能有更具體的掌握。

5. 開放性的經驗

相關的研究發現(陳美玉, 民 85)，專業經驗的集體合作反省，可以促成教師個人理論的更加開放而理性，本研究亦呈現類似的結果。教師在文字描述及口述個人經驗的過程，確實都能展現較高的開放態度，保有彈性的思考：

「有一天我在課堂上批評課程標準的不當時，有一位學生就說：『老師，您講得很有道理，可是您應該寫出來公開發表比較有用』。這句話對我來說，是一大啓示，空談無用，必須要行動。於是我就寫了一篇短文投稿，並能順利刊出，總算將理念傳達出去。至於有沒有影響力，則不得而知，但我還是要感謝給我當頭棒喝的學生。」（陳老師）

一位具有開放心態的教師，大多是能隨時從學生身上獲得學習與啓示的專業者，並且願意承認學生有時也是教學者。教師在分享與再體驗個人專業經驗的過程，通常也能強化自己此種開放學習心態的價值，並轉化成爲教學生涯中的成長動力。

「生活化、趣味化的多元思考觀將永保教學歷程中的高度熱忱。以我任教的商業課程而言，我有固定閱讀書報的習慣，並依相關的課程主題剪報。時代瞬息萬變，尤其是商業資訊更新的速度驚人，如不隨時搜集豐富的教學資料，配合輔助媒體的運用、教學節目的觀賞、到業界去進修學習、以及與社會新知保持接觸，將很容易被潮流擊退。」（○○老師）

上述經驗是有位老師在討論會中所提供的經驗，讓同僚分享他是如何維繫教不倦的精神。這種類似講故事般的敘述自己的專業經驗，不管是對自己或其他同僚而言，都可以激起自我反省的內在聲音，並且引發個人回憶起類似的經驗，或省思完全不同的經驗，促成經驗的共鳴效果以及經驗的重組(Conle, 1996)。

(二)「教師專業經驗合作反省」實施情況之觀察分析

爲了能夠將本活動發展的狀況，進行更深入、有系統的分析，筆者除了在參與

討論過程，一邊將特殊的表現做了簡單的觀察記錄之外，同時，也以錄音、事後訪談以及教師的反省回饋等方式，對整個活動的進行詳實的記載與深入了解成效，並在會議結束之後，立即加以轉譯、概念化、分類及比較等。資料的整理結果，獲得下列幾項重要發現：

1. 男、女性教師經驗描述的性質有別

筆者觀察五場討論會的實施，發現有一共同特色：男性教師所描述的經驗，大多是策略性的或是對於教育現況的批評，較少涉及個人情感的流露，而且在專業經驗的對話過程，需要更多的引導與鼓勵；女性教師的經驗則較廣，同時包括策略性的、個人深層情感的描述、以及批評性的經驗，較男性教師快融入對話情境。整體而言，除了引言人之外，討論會剛開始時，所有參與教師大多保持沉默、被動的態度，投入的狀況並不甚理想。經過筆者一再運用激勵的策略，參與的教師方能打破僵局，開始評析他人的經驗，並援引自己的經驗作為例證或加以補充，討論到最後反而呈現欲罷不能的狀態。

2. 專業經驗合作反省有助於強化教師的自信心

儘管此活動可能未讓所有的教師感到十分滿意，但是，對於大部份的教師而言，都能由起初的被動、排斥，變得積極、投入，並從活動中獲得深深的感動。此種心境轉變的理解，可以從教師參與的行為看出，他們大多能隨著活動的進行，而越顯得開放、越熱衷提供自己的經驗與他人經驗相互補充，深入淺出的闡述各種經驗的意義。

從中筆者有一極具價值的發現：教師將自己的專業經驗開放出來與同僚共同探討，由於在陳述過後，多能獲得同僚的善意回饋與肯定，因而能強化「說故事者」的專業自信心。同時，在此開放交換經驗的過程，每一個教師都能極自由的表達看法，並有機會將自己滿意的專業經驗，藉此正式的場合分享他人，此種行動亦有助於教師專業自信的增進、與成就感的獲得。

3. 專業經驗的反省需要鼓勵與支持

深入觀察、分析此活動的進行則發現，教師在有效的刺激、溫暖、開放、相互支持的互動情境下，都極渴望將自己的專業經驗與他人分享，讓同僚有機會來共同反省彼此的專業觀點與做法。並且有教師還十分激動的當場要求教務主任，「日後應再安排時間舉辦類似活動，而且讓更多教師參與，共同來分享此活動的價值。」（柯老師）尚有許多教師在事後訪談及反省記錄中提到，「唯一遺憾的是時間不足，使得對話有意猶未盡之感。」（陳老師）由此可見，長期以來，學校所保有的教師個人主義，以及孤立的專業文化，並不是教師主動型塑而成，而是外界的環境使然。

4. 大學教授宜扮演催化者的角色

筆者在活動規劃、實施的整個過程，一直扮演著激勵者及催化者的角色，即使是活動議程的規劃，也都與學校教務主任保持開放的互動關係，極尊重學校方面的特殊需求，包括討論會的時間安排、參與人員的規劃、主題的擬定，甚至是否請筆者以教授身份先提供一場演講等，事先都與學校溝通過，並形成共識後再如計畫辦理。

另外，筆者雖然是以大學教授的身份參與本活動，但是，卻不預設立場、或主導對話的內容，完全由全體參與的教師決定。大學教授只居於催化者的角色，負責對話氣氛的營造，以及激勵參與成員形成開放的心態，積極加入對話、討論的行列，儘可能讓所有參與者都發出自己的聲音，肯定自己專業觀點的價值，強化自信心（陳美玉，民85）。此種催化者角色功能的發揮，不但使參與教師更有自信心說出自己的經驗，同時教授的觀點也格外具有說服力：「一場討論會下來，猶如“醍醐灌頂”，受益良多，尤其陳教授（指筆者）的講題更發人省思。會後我迫不及待的把自己的體驗寫成短文，分享給我那一群特教的孩子。…」（葉老師）

5. 理論與實踐相互結合的可能

從活動實施觀察中發現，此種以教師專業經驗為主的討論會，確實能鼓勵教師更有信心說出自己的經驗，而且，藉由大學教授退居催化者的角色，使理論能夠在更適當的時刻，發揮互補實踐經驗視野不足的效果，或是當經驗價值有所偏頗時，給予不同角度的思考建議。參與教師不但可以更虛心的聆聽同僚的專業實踐觀點，而且對於大學教授的理論建議，亦能從中獲得省思個人專業思考與行為的機會：

「這真是一個難得的機會，把大家聚集在一起，相互激盪教學經驗。…雖然最近出現的一些社會問題，令人頗感無奈。我想唯一能做的就是善用教學方法，不斷潛移默化學生學習向善。而聽完陳教授所談的內容，也給自己許多省思，藉以修正不當的觀念。」（鄧老師）

筆者最常用以鼓勵參與教師重視實踐價值的用語是：「最有價值的專業成長資源，就是教師本身。」此一提醒的目的，旨在刺激在場的實踐者（所有參與的教師），應正視且善用教師個人身上的專業資源，尤其是專業經驗的價值性頗高，是無可取代，也是不容忽略的教學實踐智慧的來源，值得理論者與實踐者共同做進一步的探討與運用。

三、實施成效評估與反省

本研究經過多種質的資料之搜集，而且加以類別化、系統化的分析結果發現，整體而言，實施的成效是頗受肯定的，雖然在籌備過程，筆者與學校承辦單位多少都遭受到教師抗拒與反彈的挫折，以及學校各類活動過於繁重的壓力，而顯得力不從心。但是，經過筆者的再三溝通，以及學校校長、教務主任在促進教師專業成長理念上的堅持，終究能使教師專業經驗對話的活動在各校順利展開。

但是，活動實施的結果也證明，當初筆者與學校校長、教務主任的堅持是正確的。不管從參與教師的訪談內容、反省記錄、以及筆者的觀察分析當中都發現，多數參與者都給予此項活動極正面的評價。例如參與的教師大多能進行積極的對話與合作反省；教師在開放個人經驗過程，多能展現專業自信心；透過成功而積極的專業經驗對話，證明教學理想的實踐確有其可能及樂趣所在。

另外，也有老師在反省感言中表達對此項活動的看法：

「首次由校內教師自己作相關教學經驗心得的引言報告與討論，讓人有種無比的親切參與感，因為談的都是同仁們多年的教學經驗與心得，比起純粹由校外學者、專家之講述要來得切題實際，與會教師同仁在會後都有一種豐收的感覺，倍感收穫良多。…我們肯定這次活動，希望是一個好的開始，更希望它能帶動校園另一番新氣象，讓我們技職教育在大家合作腦力激盪之下，有更好的明天。」（姜老師）

難得的是，老師不但能肯定這項活動的價值，而且能理解其背後的深層意涵：

「鼓勵教師在職進修、專業成長的主流，漸漸回歸到學校，如此主辦學校才有主控權，也可以自行選定較適當的時間、場所；也可以研商自訂主題、方式；既可以針對學校在地教師的需要而設計，也能聽到教師的真正聲音。像這樣能夠教師自主、不拘形式、自由發言、經驗分享、多向溝通、彼此互動的討論會，我們期待下一次的來臨。」（張老師）

而且值得注意的是，在這樣的討論會中，參與教師獲得的不僅是教學經驗分享、傳承與合作反省，重要的是得到許多精神上的相互支持與激勵：

「透過這次之討論會之機會，大家暢談各自的心路歷程、研究心得、投注的心力等，除了能提供大家寶貴的經驗外，也能激勵教學士氣，引人向上向善看齊。例如從引言人的書面資料、大家的相繼發言、以及德育教學方法的運用經驗，都令人感動與激賞。個人以前教學時所遭遇到的挫折與瓶頸，都頓時轉化成希望，無形中得到有力的支持。」（張老師）

上述來自筆者的觀察分析與參與教師會後感言的反應，都能說明此次「教師專業經驗對話」的正面成效。參與教師在與會過程，所得到專業實踐上的啓示與省思機會，以及對於個人實踐理論建構的價值，都與接受理論性的講述有極大的不同。筆者也從中了解到，在足夠開放、有效回饋、相互支持的對話情境下，類似 J.

Habermas所稱的「理想說話情境」(楊深坑, 民86), 則學校教師都能展現分享及反省專業經驗的強烈動機, 他們都有表達自己專業聲音的熱望, 證明教師表現在專業上的個人主義、及孤立專業文化, 可能是專業環境無形中所型塑, 與教師內在的專業熱忱與理想並不一致。

肆、結論與建議

一、結論

根據本研究文獻探討、各項描述性的資料、以及活動實施之觀察分析結果, 可以從下面四個層面說明主要的研究發現:

(一)教師專業經驗的意義與特性

教學是一門必須在做中不斷反省與認知的專業, 教師專業經驗的品質決定教師日後的教學行為與思考, 因此, 教師專業經驗的生成與成長應得到研究者及實踐者的高度關注。一般而言, 教師專業經驗皆具有連續性、情感性、理智性、道德性、節奏與審美的特性, 這些特性使教師經驗同時具有不斷成長與趨向保守的可能。

(二)教師專業經驗反省的價值與途徑

教師專業經驗的品質影響實踐知識的精緻性及有效性, 越是能夠得到理性反省的經驗, 越有機會提升為實踐知識的形式, 並能促進教師個人實踐理論的明確化。教師專業經驗反省的主要途徑包括: 同僚分享法、研究者與教師專業合作法、經驗、故事、成長史的描述與自傳法、以及札記反省法等。

(三)教師專業經驗合作反省對專業發展的影響情況

本活動實施之成效, 基本上都能得到參與者的積極肯定, 尤其能夠促進教師反省性、策略性、道德性、隱喻性與開放性的教學思考; 其次, 在激發教師專業自信心、分享有效的教學策略、具體化個人的實踐理論、理論與實踐的結合等層面, 都能展現極高的價值。另外, 亦發現在足夠開放、有效回饋、獲得支持的對話情境下, 學校教師多能展現分享及反省專業經驗的強烈動機。此種現象足以說明, 學校中的個人主義及孤立文化, 乃是外在環境無形中所型塑, 與教師內在的專業熱忱與理想並不相一致。

(四)「教師專業經驗合作反省」實施的可行性

筆者經過對本活動實施之觀察、訪談、以及參與者之會後感言等內容分析發現, 「教師專業經驗合作反省」之實施, 需要下列條件的相互的配合, 其可行性與效果才能更令人滿意:

1. 由於男性與女性教師所描述的专业經驗性質有別，女性教師的經驗涵蓋範圍較廣，常含有個人深層感情的描述，男性則多屬於策略性的及批判性的經驗，較少涉及個人情感。因此，在引導對話的進行時，應特別留意參與者性別之差異性，運用不同的激勵策略，才能使活動更順利而有效的實施。
2. 教師的专业經驗對話與反省，需要一開放而安全的說話情境，並獲得來自他人的鼓勵與支持，教師才會更有意願提供個人的經驗，作為集體合作反省與對話的媒介。
3. 大學教授在此種「以學校教師在地聲音為主」的专业發展活動中，宜扮演催化者及激勵者的角色，將活動發展的主體轉移給參與教師本身。
4. 理論者（大學教授）與實踐者（學校教師）應在此類活動實施過程，皆保持足夠開放的心態，才能順利促成理論與實踐的結合。

二、建議

依據本活動實施狀況之觀察以及各項資料分析結果，本文提出以下幾項建議，作為日後實施教師專業經驗合作反省之相關活動及研究之參考：

(一)在相關活動的實施方面

1. 重視理念的事前溝通與協商

從本活動實施之情況看來，舉辦類似此種較創新性的教師在職進修活動，事前的理念溝通與辦理方式的協商，是決定活動是否能順利實施的先決條件。除此之外，學校校長及教務主任的支持則極具關鍵性，但是，其他如相關承辦人員的說服、以及學校內實際互動狀況的掌握也不容忽視，而且這些相關問題的克服，都應列為活動規劃的重要項目之一。

2. 提供足夠開放的對話情境

由於教師普遍缺乏專業對話的習慣，而且也極習於獨立作業，因此對於此種具有專業合作性質的討論會，並不容易自動的產生參與感。基於此，引導討論者是否能充份了解活動的深層意義，並與參與成員真誠的溝通，用心營造一個開放而溫暖的對話情境，以激勵教師積極的參與，都是影響專業對話品質的重要因素。

3. 兼顧理論與實踐的價值

大學教授與學校教師在此類型活動中，應同屬於無專業階層關係的對話者，故不必存有「誰指導誰」的位階區別，彼此都本著尊重對方專業觀點的立場，進行開放而平等的專業對話。唯有「理論者」（大學教授）與「實踐者」（學校教師）都能以開放、相互尊重的心態，二者都成為對話過程的主體，則理論與實踐的結合才能更有效的進行。

(二) 在未來的研究方面

1. 注重教師經驗理解與運用之研究

教師經驗乃是建構教師實踐知識及理論的重要成份，尤其是專業經驗更是形成教師實踐智慧不可或缺的要害。因此，日後應透過更多元的研究方法，以能精確理解教師專業經驗的真實內涵，並探討如何運用教師經驗，可對教師專業行動與思考產生積極的影響。其他如成長經驗與受教經驗的探討與分析，都有助於對教師個人實踐理論的理解，故是研究者未來持續努力的方向。

2. 進行教師專業經驗的縱長性研究

教師專業經驗的成長與改變，極難完全依賴幾次專業經驗對話就能產生具體的效果，或是掌握專業成長的狀況，必須經過一段較長時間的不斷衝擊及刺激，才能更有效的促成教師教學行為與思考方式的改變。因此，日後研究者當能針對教師專業經驗的集體對話與反省，進行較長時間的研究，以能在研究過程，同時觀察、評估教師專業成長的實際狀況。

參考書目

- 洪福財 (民 86)。幼教教師的專業成長—談反省性教師。輯於教師專業與師資培育，51-88。台北：師大書苑。
- 陳美玉 (民 85)。教師專業實踐理論與應用。台北：師大書苑。
- 陳美玉 (民 86)。教師專業—教學的理念與實踐。高雄：麗文文化公司。
- 陳美玉 (民 87a)。札記反省法在師資培育上的應用。發表於 1998 年師資培育研究與教學能力評鑑研討會。國立彰化師範大學主辦。
- 陳美玉 (民 87b)。實踐智慧導向的師資培育之研究—以科技大學教育學程教學為例。行政院國科會專題研究計畫成果報告，計畫編號 NSC 87-2413-H-020-003。
- 楊深坑 (民 86)。溝通理性、生命情懷與教育過程—哈伯瑪斯的溝通理性與教育。台北：師大書苑。
- 簡紅珠 (民 86)。案例教學法 (case study) 在發展教師專業知能上的價值與應用。發表於教學專業與師資培育學術研討會。中華民國師範教育學會主辦。
- Avalos, B. (1998). School-based teachers development: the experience of teacher professional groups in secondary schools in Chile. *Teaching and teacher education*, 14 (3), 257-271.
- Broachead, P. (1995). Changing practice, feeling good: primary professional development. *Cambridge journal of education*, 25(3), 315-326.
- Bullough, R. V. & Baughman, K. (1996). Narrative reasoning and teacher Development: a longitudinal study. *Curriculum inquiry*, 26 (4), 385-415.
- Butt, R., Raymond, D. & Yamagishi, L. (1988). Autobiographic praxis: studying the formation of teachers' knowledge. *Journal of Curriculum Theorizing*, 7 (4), 87-164.
- Butt, R., Raymond, D. & Townsend, D. (1990). *Speculations on the nature and facilitation of teacher development as derived from teachers' stories*. A paper presented at the American Educa-

- tional Research Association Conference.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: teacher images in action*. London: The Falmer Press.
- Clark, C., Moss, P. A., Goering, S., Herter, R. J., Lamar, B., Leonard, D., Robbins, S., Russel, M., Templin, M. & Wascha, K. (1996). Collaboration as dialogue: teachers and researchers engaged in conversation and professional development. *American educational research journal*, 33 (1), 193-231.
- Conle, C. (1996). Resonance in pre-service teacher inquiry. *American educational research journal*, 33 (2), 297-325.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. N.Y.: Berkley Publishing Group.
- Diamond, C. T. P. (1992). Accounting for our accounts: auto-ethnographic approaches to teacher voice and vision. *Curriculum inquiry*, 22(1), 67-81.
- Elbaz, F. (1990). Knowledge and discourse: the evolution of research On teacher thinking. In C. Day, M. Pope & P. Denicolo (Eds.), *Insight into teachers' thinking and practice*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your School? Working together for improvement*. Open University press in association with the Ontario Public School Teachers' Federation.
- Fullerton, H. (1993). Observation on teaching: guidelines for observers and observed. In Brown, S. Jones, G. & Rawnsley, S. (eds.), *Observing teaching*. Staff and educational Development Association. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 376 756).
- Goodson, I. F. (1992). Sponsoring the teacher's voice: teachers' lives and teacher development. In Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (Eds.), *Understanding teacher development*. N.Y.: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1984). Experience counts, theory doesn't: how teachers talk about their work. *Sociology of education*, 57, 244-254.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the post-modern age*. Great Britain: Cassell.
- Hasseler, S. & Collins, A. M. (1993). *Using collaborative reflection to support changes in classroom practice*. (ED 361 330).
- Herndon, K. M. & Fauske, J. R. (1996). Analyzing mentoring practices through teachers' journals. *Teacher education quarterly*, 23 (4), 27-44.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Munby, H. (1986). Metaphor in the thinking of teacher: an exploratory study. *Journal of curriculum studies*, 18 (2), 197-209.
- Raymond, D., Butt, R. & Townsend, D. (1992). Contexts for teacher development: insights from teachers' stories. In Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (Eds.), *Understanding teacher development*. N.Y.: Teachers College Press.
- 陳美玉：現任國立屏東科技大學教育學程中心副教授