

批判教育學應用及挑戰－ 以職前教師反省思考歸因分析為例

顏 素 霞*

摘 要

本研究一方面探討批判教育理論的核心原則，一方面闡述批判教育理論在反省思考策略上的運用，並且分析職前教師反省思考歸因調查資料，以期從批判理論的限制性及現況調查資料分析，作為現階段師資培育課程或教育實習課程，反省、辯證之參考。本研究以批判教育理論的議題－尋找矛盾的教育現場為起始點，其次探討批判教育理論的反省思考策略－如何解放、轉化新思維和新行動，第三部份則以反省思考歸因調查資料為分析及討論依據，探討相關問題。研究者採用 Taggart 的歸因量表，並修正以符合國情。於民國八十九年五月中旬，利用實習教師返校參加座談時，請師院實習指導教授協助施測，採自願填答及繳交問卷者，為分析樣本，共計 204 人。研究發現有 78.9% 的實習教師，其反省思考歸因屬於脈絡階段。發現與反省思考歸因態度沒有差異的變項包括：大學本部與學士後國小師資班的實習教師；性別；代課抵實習教師與一般實習教師；學校類別。有差異的變項：覺得教師工作充滿樂趣者其歸因，比覺得繁瑣者積極；會選擇教師工作比不會者積極。

最後研究者以：批判教育理論的挑戰，進一步省思質化研究的特質及困境。以批判教育理論為立論依據的質化研究，強調個別化，將激發個人主義的發展；由於敘事的多元化，也刺激多元文化論者的興趣。相反的，科學實徵導向的量化研究，強調通則掩蓋個別的殊異性，

*顏素霞：國立屏東師範學院初等教育學系副教授

重視行政導向的功能主義，忽略人本的本質及情境脈絡的複雜性。本研究呈現的數據，經背景分析、說明後證明個人「意向」的興趣，是反省思考歸因的要素之一，這與質化研究所重視的主觀因素是一樣的。況且質化研究所欲建立的督導規準，仍然深陷能力指標量化的迷失中，因此質化研究不是教育研究的唯一選擇。發現真相、創造知識促進教育發展，才是教育研究人員的責任。

關鍵詞：批判教育理論、教育實習、反省思考、質化研究。

壹、前言

理論和形成中理論（*theorizing*）對師資培育教育是很重要的，因為理論在各種經驗中扮演重要角色，一方面它可以提供新的見解，也可以幫助我們發展承諾（*commitments*）。另一方面，它能整合新世界、觀點、存有（*being*）和行動間的關係（*Beyer, 2001*）。教育研究人員無不希望能發展一套理論，應用在師資培育課程，讓職前教師（*preservice teacher*）在面對未來班級挑戰之前，能事先做好妥善的準備。（*顏素霞, 1994, Bookhart & Freeman, 1992, Kagan, 1992*）然而許多新進教師（*novice teacher*）總是認為大學的教育學程，無法滿足新進教師的需求，當他們面對有學習障礙、家庭不利或是缺乏學習動機的學生時，常常對教育工作備感困擾，並逐漸對教育產生幻滅和頹喪。漸漸對學校文化有疏離感，對學校發展失望，不由得抱怨師資培育課程總是不合時宜。（*顏素霞, 1993*）

功能主義論者悲觀的認為，教師在社會化過程中，師資培育課程無法提供新進教師處理班級實務的能力，因為功能論者以為個別的教師，在強而有力的中小學文化的影響下，教師個人的教學哲學觀，將被既存的中小學文化滲透。也因此新進教師在教學的第一年，往往因缺乏信心顯得脆弱，且常常被現況社會化（*socialization to the status quo*）了。功能論者認為教師如同很難達成目標的變化體（*change agent*），因此在教師社會化過程中，基本上都只是為了保持舊有的教育實況而已。解釋論者對教師社會化過程的看法，不像功能論者那麼悲觀，他們認為教師個人將可透過班級師生生活動、教師們彼此之間的關係，進而發展其社會關係，強調個別具調整能力。因此他們認為教師在社會化過程中有較大的空間和彈性，教師對學校文化的影響力也較大。批判教育論者更是主張提昇教師對情境脈絡的反省思考能力，並且對於教育現況進行可能的顛覆。近數十年來師資培育課程結合批判理論和建構知識論，發展批判／社會取向（*critical/social orientation*），強調教師應有個人的目的、價值和自我詮釋的能力。重視個人反省的過程、行動研究、生活史，主張教師專業發展由教師自

已建構出發點 (Eraut, 1994)。由於受到這些理論的影響，專業技術模式 (professional artistry model) 的師資培育課程逐漸受到重視，為職前教師的師資培育課程另闢一條新路徑。這種質化研究取向因較侷限在個別性，雖然對於「教師即研究者」的理想提供許多的可能性，但仍無法為師資培育課程的成效提供更具體、量化的說服力。

有些學者指出有較穩固、已建立核心信念和實務觀念的新進教師，在處理班級事務時，其行動大部分是偏向變化體。他們對教師角色也有較多經驗上的滿足。對於這類型的教師，可以透過了解她們的信念和態度，了解教師在教學方面的決策，因為教師態度和信念，能驅使教師作重要的決策和執行班級實務的情形。因此有些學者將他們的研究重心，從教學策略、教學行為轉移到以研究教師信念和觀點為主要的研究。

不論從巨觀偏量化的研究或微觀偏質化的研究，許多的研究均發現教育本身充滿著許多矛盾，教師常常要面對許多兩難問題的挑戰，因此徒增師資培育課程設計的困難。而批判教育理論有如一面放大鏡，他讓各種教育問題赤裸裸的、無所遁形，清晰的有系統的呈現在大眾面前，讓各種問題經過辨證後得以解放，進而導引新的思維和行動。本研究一方面探討批判教育理論的核心原則，一方面闡述批判教育理論在反省思考策略上的運用，並且分析職前教師反省思考歸因調查資料，以期從批判理論的限制性及現況調查資料分析，為現階段師資培育課程或教育實習課程提供參考資料。

貳、批判教育理論的議題—— 尋找矛盾的教育現場

教育批判理論源自於批判理論 (critical theory) 受法蘭克福學派 (Frankfurt school) 的影響，具有衝突的本質。因此有人稱之為廣義的新教育社會學或是批判教育學 (critical pedagogy)。批判理論的本質具有革命性，批判教育理論相同的也具有顛覆性，它藉著檢視教育過程的歷程脈絡，從政治、文化和經濟層面著手，發現學校教育的功能，竟然充滿宰制弱勢族群以及複製優勢團體的諸多事實。批判教

育學積極的希望從宰制和衝突的辯證（dialectical）中，顛覆舊有的機制並且重新建立新思維、新行動，為弱勢群體增能（empower）引領弱勢者擴展認知層面，並能具體促成他們改變現況的行動。批判教育理論者，認為人基本上是不自由的，而且所居住的世界又是充滿矛盾和權力特權分配不均衡的生活世界，因此教育工作人員應以辯證的法則，來思辯教育問題。如果個人經過辯證後，將會發現個人是社會的行動者，個人既創造這個社會也同時被這個社會所創造，以致於個人或社會不構成優勢。唯有透過辯證尋找既存的現象和歷史關係的矛盾，或是從脈絡和部分之間尋找矛盾，才能轉化新思維和新行動。矛盾成為批判教育理論的重要議題，也唯有具反省思考者能尋找矛盾之所在。

Pollard 和 Tann 的研究指出教師面對的困境常常是充滿兩難的矛盾現象，他們曾歸納教師常要面對的挑戰有下列十四項：一、教師一方面要將兒童視為全人（whole person），一方面又要將他們視同學生一樣的看法。二、一方面以個別化為基礎的觀點來對待兒童，一方面又要以組織班級的觀點來面對兒童們。三、一方面讓兒童有自我管理的自由，一方面對兒童的時間、活動、工作標準又要嚴格控制。四、一方面希望兒童透過活動參與發展興趣，一方面卻又以外在動機的獎勵要求兒童完成固定的工作。五、一方面運用兒童興趣發展課程，一方面卻又提供社會標準制定學科。六、一方面要統整課程中不同學科，一方面又希望課程能採系統化的分科。七、一方面以品質為目標，一方面又要求兒童以工作量為學習目標。八、一方面加強學生基本技巧或認知發展，一方面又希望課程具有表達和創造的領域。九、一方面試著建立兒童合作和社會技巧，一方面又希望兒童發展自我信心和自我信賴。十、一方面引導兒童進入通俗的大眾文化，一方面又要兒童在多元道德、倫理社會中接受各種文化。十一、一方面希望兒童能均衡分配到各項資源，一方面又要照顧特殊需要的兒童。十二、對學校工作事務和行為表現要有一致的標準，但又主張在特殊情境中要保持彈性。十三、正式、嚴肅面對兒童或是輕鬆自在與兒童相處。十四、一方面要以專業工作態度教學，一方面要尊重兒童個別需

要。由上述林林總總的描述，不難發現教師的班級生活（classroom life）充滿挑戰性（Pollard & Tann, 1993）。反觀國內中、小學老師也面臨同樣的困境，尤其是師資培育多元化，以及教育改革的衝擊，讓這些兩難的困境，愈顯得尖銳，只要進入班級現場即可很容易覺知這些充滿不確定的現象。這些既存的現象對傳統師資培育課程造成很大的衝擊，因此應用批判理論的課程設計蔚為風潮，反省思考教學、質化研究取向，引領近些年來師資培育之相關研究。批判教育論者以為惟有藉著對反省思考尋找矛盾，才能創造新知的行動力，並為教室生活提供更合理的決策。

Wilfred Carr 和 Stephen Kemmis 在 *Being critical* 一文提到：辨證思維所涉及的是尋找……矛盾。辨證並不是一個「正反合」的機械反應公式而已，相反的它是開放的，帶有疑問形式的思維。例如：部份與整體、知識與行動、過程與產物、主體與客體、存在與變化、修辭與現實或者結構與功能間，不斷來回反思。在這樣過程中可能會發現矛盾，當矛盾一旦呈現，新的建設性思想和新的建設性行動必須展開，以超越當下矛盾狀態。上面所述的各元素之間是動態互補：就像是一種張力，而不是靜態的兩極對立，在辨證的取向上，這些元素是互相建構不可分割的，所以這裡的矛盾不等同於吊詭（paradox），矛盾意味著某種新的解決是可能的，然而吊詭則意味著兩個不相容的觀念依舊靜靜相互對立著。（引用彭秉權譯，1996）因此批判教育論者將矛盾視為動力，視之為問題解決的契機，它充滿可能性。研究者以為批判教育理論以尋找矛盾（反省思考）為主要議題，辨證為其主要策略，轉化新思維及新行動的解放為其目標。許多教育研究者依此基本精神，架構許多反省思考的策略（辯證），為師資培育課程注入許多動態的生命力。

在多元的師資培育過程有兩種師資培育理念並存著：一為技術理性模式（Technical Rational Model；TR）的理念；一為專業技術模式（Professional Artistry Model；PA）的理念。TR 較重視能力本位；PA 較重視反省實踐。TR 主張知識的持久性，理論是可運用的；PA 則認為知識是暫時的，動態的，理論來自於實務（Fish, 1995）。PA 的模式強

調反省思考的實踐知識，強調實習的重要性。這兩種不同模式充滿兩難的困境，教育現場存在許多問題，正是批判教育理論啟發反省思考的最佳教材。茲將 PA 和 TR 模式主要觀點歸納如表一，希望從這兩種模式的辨證，尋找矛盾發現新知。

表一 專業化的兩種模式

TR 觀點	PA 觀點
1. 依循條例、法則、計劃；運用常規、處方	從規則消退處開始；了解型式結構
2. 運用對話/分析來思考教學	運用詮釋/鑑識來思考教學
3. 需要效能系統	需要創造力和犯錯的空間
4. 視知識是可以把握的、永恆的	視知識是短暫的、動態的、問題的
5. 理論運用到實務	理論來自於實務
6. 可看得見的行爲為主	比表面特質還多
7. 基本能力的安排和測試是很重要的	要教的比部分之總和還多
8. 全部是技術專家	專家判斷有價值
9. 認爲專業活動是可支配的	認爲專業活動的核心是神秘的
10. 強調已知的	重視不確定性
11. 標準必須是固定的、可衡量的、可控制的	易固定的、可衡量的標準不重要信任專家
12. 強調評估、鑑定、審查、鑑定	強調調查研究、反省、深思熟慮
13. 變化必須由外部策劃	專業發展起於內部
14. 品質的確是可測量的	品質是來自於個人價值觀、優先權、行動的深度內省
15. 技術責任	專業承諾
16. 這是訓練	這是教育
17. 採學習工具觀點	認爲教育是有價值的

資料來源：Quality mentoring for student teacher: A principled approach to practice, Della

Fish, 1995 :43.

參、批判教育理論的反省思考策略—— 如何解放、轉化新思維和新行動

批判理論主要是經由揭開隱藏事實 (hidden realities)，以期重新檢視人們的選擇及其相關因素。批判理論關心世人每天的生活和型塑 (shape) 未來的結構和文化，如果應用在教育上，可以幫助我們了解教育的理念，透過思辯運作有助於型塑人類的意識 (consciousness) (Beyer, 2001)。批判教育理論引用 Giroux 的看法認為學校班級目標可分為兩類，巨觀目標在於激發學生了解潛在課程的意義，並發展具體批判性的意識，讓學生運用辯證方式思考問題，發展引導知識 (directive knowledge)，激發思考模式，並檢視隱藏在大社會下的政治、社會、經濟基礎；微觀目標在於再度呈現教材內容，並且展開新的思考方向，從教材目標了解大社會所規範價值與結構間的關聯，關心資料的組織、區隔和操控，是屬於生產的知識 (productive knowledge)。Jurgen Habermas 以理性社會 (a rational society) 為導向，運用解放和溝通的策略，闡述人類認知取向有三大旨趣：因科技 (technical) 興趣而衍生實証—分析科學，但易流於科學主義 (scientism)；因實務 (practical) 興趣而衍生歷史—解釋科學，但易流於歷史主義 (historicism)；因解放 (emancipatory) 興趣而衍生批判取向的科學。Habermas 認為技術性知識 (technical knowledge) 和生產的知識類似，是可以測量、可以量化的，通常是基於科學基礎建構的知識，採用假設演繹和經驗分析的方法；實用性知識 (practical knowledge) 的目標是啟發個人，使得他們能在生活世界中型塑自己的行動，通常是從歷史和發展的角度來描述並分析社會情境，藉以獲取實用性知識，採用自由主義的田野工作方式，這些知識不會產生數據或統計的資料；解放性知識 (emancipatory knowledge) 和引導知識相似，激發我們思考社會關係如何被各種條件、特權所操弄，並能結合技術性知識和實用性知識，創造新條件的情境，為社會正義和均等奠立基石。解放包括建立物質情境 (material condition) 是一種理性行為 (rational conduct)，它所呈現的現象是

來自於對非理性、傳統習性及漠視的辯證，並產生一種自由的心智（freeing mind）作用（Park, 1997）。其中反省教學的本質及解放生活，也被認為是真理本身的觀念和溝通行動的參與。

批判理論的目的是解放的生活（emancipated life），是存在溝通的行動。溝通必須符合下列原則：理解（comprehensibility）、真理（truth）、真摯（truthfulness）、適當（appropriation）。其中語言溝通以口語行動（speech act）最基本，口語行動有兩個層次，一為立即層次：就是溝通的行動（溝通需要意義一致的背景）；另一較深層次是：溝通的論述（communicative discourse）（當溝通的背景缺少一致時，以真理檢測爭論）。溝通的論述包含：使真理明確為目的的理论論述（theory discourse）；使規範更清晰為目的的實務論述（practical discourse）。（Howard, 1991）因此當我們以批判教育理論作為辯證基石，發展具實踐功能的反省思考策略時，應考慮溝通的兩項條件：需要意義一致背景的溝通的行動；當溝通的背景缺少一致時，以真理檢測爭論的論述。以解放為目的藉由溝通行動發展成具體的反省思考，兼具行動性及革命的顛覆性，使教師對於行之多年被視為理所當然的現象，透過反省思考策略的運用，能加以澄清並嘗試轉化那些被宰制的事實。教育研究人員希望教師能經由反省思考過程，達到教育改革的目的。近年來台灣教育改革如火如荼的進行，背後重要的推力應是批判教育理論的運用——反省思考策略放置在師資培育課程中，這也為教育帶來許多解放、轉化新思維和新行動的契機。

反省是主動的、持久的，並且對信念仔細的觀照或者對未來可能結果的知識形式的支持。杜威曾對反省思考明確的指出三大特質：一、開放的心智（open-mindedness）：是指可以傾訴更多層面，涵蓋更多元的看法，對於根深蒂固的信念抱持懷疑的態度。二、責任（responsibility）包含追求真理和應用資訊，以達到對問題的了解。三、全心全意（whole heartedness）意含著個人能克服害怕和不確定性，並做些有意義的改變，對自我、兒童、學校有批判的評價（Yost, et al., 2000）。以下歸納一些學者的看法，希望對反省思考的內涵更

了解。一、Eby 綜合杜威的看法，指出反省思考具有下列五種特性：主動性的（active）、持續的（persistent）、關切的（careful）、知識信念或假設形式、從支持理由的觀點思考。二、Bigge and Shermis 也說過，反省的學習是一種問題的提出和解決。三、Brubacher, Case 和 Reagan 認為反省思考就是我們想要了解我的世界。四、Lasley 指出反省是常常地，具創造力地，有想像力地，去思考教師的能力，並且對班級實務的自我評述。五、Norton 說明反省思考是一種原則的探索，對教育實務中動機、方法、教材內容、結果的探究，並檢視各種有利學生學習的情境和態度。六、Ross and Hannay 認為它是在機會情境中做決定，統整問題，追求滿意的答案，探討社會問題了解生命。七、Schon 認為反省是由感官所引發，但決定則是來自於個人對整體情境的了解結果，或是經探索後發現新的意義（Taggart & Wilson, 1998）。可見反省思考內容的多樣性具有許多特性。

批判反省思考包括追求問題的思考 and 解決，然而教師也必須具備知識基礎，才能有選擇和行動。例如教師應具備包括內容知識、教材知識、建構知識等情境知識；致力於了解學校教育過程、教與學過程的學術性知識；重要的教師實務知識（Yost, Sentner, and Forlenza-Bailey, 2000）。對於問題解決的步驟也有機可循：1. 首先個人能意識到挑戰的情境；2. 其次是確定實務範圍；3. 最後是確定目標和完成的行動。藉由問題的解決達到知識重建的目的，亦即能解放、轉化新思維和新行動，產生革命性的新現象。

這種反省思考能力可以教嗎？Wideen 等人認為：1. 必須事先具有被督導過的實習經驗，以作反省的基礎；2. 其次是必須有教育學、學習理論、或其他社會學知識為基礎連接經驗，並以中、小學作為職前教師應用學術性知識的現場（venue）。具備這兩種條件才能發展反省思考的能力（Wideen, et al., 1998），可見反省思考是有先決條件限制的。也是因為反省思考有豐富的內涵和條件限制，反省思考的訓練才有跡可循。

批判反省似乎成為師資培育課程的主要任務，相關的研究不外乎下列四項主題：

- (一)建構的方法(constructivist methods)：受到 Piaget 建構心理學和社會認知的影響，強調個人自己決定意義，以及對處境認知(situated cognition)、社會文化的認知。建構主義主張檢視先前經驗和知識的重要性，透過對社會文化的重新詮釋，個人與環境互動所產生的意義，來改變職前教師的認知。因此要提升職前教師的反省能力，必須重視多元觀點，並提供機會讓職前教師了解師資培育課程的哲學觀，與其個人信念相違背之處，如此認知才會發生。但是另有學者卻認為透過建構實務的连接才能改變信念，例如：現場經驗、實務經驗論述、閱讀、班級討論等。
- (二)對話(dialogue)：柏拉圖認為對話是教學的最高形式，誠如 Harrington(1994)所說的：對話讓學生了解共同分享，以及他們每個人的獨一和個別性。對話使學生將思考技巧具體化並且發展成為清晰及思慮周到的論點，透過研討會、配對(dyads)批判思考、同儕團體合作和結構性的口語引導，增進職前教師的反省能力。
- (三)行動研究(action research)：許多研究均同意研究和探究過程能培養反省的實務(Yost, et al., 2000)，知識是來自於事實，一般人都是透過檢視、說明(explanation)、詮釋(interpretation)和理解來學習，以探究為基礎的實習幫助新進老師挑戰舊有的假設，以及增加對個人經驗的反省，這些活動可以增進個體對教學本質的重新認知。Yost 在質化研究發現，在師資培育課程中完成行動研究計畫者能改變態度，行動研究的探究幫助職前教師連接理論與實務(Yost, et al., 2000)。
- (四)寫作經驗(writing experience)：寫作被視為是社會學習，寫作的體裁包括個人歷史、劄記寫作及個案分析，都有助於學生發展反省的決定。透過問題解決的反省寫作和主動閱讀可進一步提升反省能力。例如以問題解決方式的寫作步驟包括：1.描述(describe)－我要做什麼？2.告知(inform)－什麼意義？3.一致(conform)－怎麼處理會像他這樣？4.重建(reconstruct)－我有什麼不同的處理方式？這些歷程有助於個體的反省思考。除了上述的寫作方式外，檔案資料也提供更廣的教學訊息和哲學信念。

從尋找矛盾的現場到批判教育理論的反省思考策略，不難發現理性、溝通、矛盾、解放等用語，逐漸轉化成問題解決、感官知覺、責任、開放、全心全意、經驗參與、合作學習、行動研究、寫作等用語。在運用反省策略時，更應思考轉換過程中我們是否過度簡化背景因素，而遺失了什麼？是否就是批判理論目的：讓被宰制的大眾集體轉化現況，為社會正義、平等及弱勢者增能。

肆、反省思考研究——反省思考歸因分析及討論

批判教育理論近年來逐漸成為師資培育課程研究的主流，教育學者無不希望涵養有反省力的教師(reflective teacher)，所謂有反省力的教師至少應包括下列幾項特質：一、主動關心目的、結果以及手段和有效的技術。二、運用自我監督、評量、不斷修改教學的循環歷程。三、需要具備班級探究的能力，支持教學能力發展。四、具備開放心智、責任和全心全意的態度。五、教師的判斷來自於自我反省和從教師紀律(disciplines)內省。六、透過與同事合作和對話增加專業學習和個人自我實現(Pollard & Tann, 1993)。能反省思考的教師，必須要能善用他們的敏銳感官和靈活的直覺去檢索班級所發生的各種事件。反省思考應該一、善用知覺；二、以知識為基礎建構教學內容；三、另外也要確立原則；四、有創造力，而不只是依賴教科書；五、同時要堅持面對困難，勇於突破；六、具有良好溝通技巧。(Eby, 1997) Eraut 認為過程知識(process knowledge)能轉換專業行動(professional action)。而這種過程知識必須包含五個要件：1.獲得訊息；2.技巧的行為；3.深思熟慮的過程；4.提供資訊；5.用後設認知監控自己的行為(Eraut, 1994)。可見反省思考是有條件的，誠如前面文獻提到的溝通條件、教師必須具備知識基礎，才能有選擇和行動。葉玉珠引用國外相關研究指出批判思考教學，需具備下列三種條件：1.先備知識：包括內容知識、程序知識、自我知識、情境知識。2.意向(disposition)：包括智性的勇氣、同理心、統整性、毅力、公平心。3.技巧：包括澄清的技巧、推論技巧、運用策略技巧(葉玉珠，1999)。綜合看來，反省思考以理性思辯及現場情境為思考為出發點，個人必須具備學科知

識、意向興趣、實務經驗及技巧，才能發展反省思考。

Taggart 和 Wilson(1998)指出反省思考的發展是一種金字塔型式。最基層是(一)技術階段：包括：1、參考過去經驗；2、以結果為導向的能力本位；3、強調行為、內容和技巧，簡單理論的描述。(二)脈絡階段(contextual)階段：包括 1、注意到不同實務；2、依價值承諾和知識為基礎的選擇。3、與情境脈絡及學生需要有關的內容。4、原則的、分析的、澄清的和正當的。(三)對話階段(dialectical)：包括 1、陳述道德、倫理和社會科學的議題；2、訓導律則的探索；3、個人的自主；4、自我了解。Taggart 依此三大階段，以問題情境及課堂教學兩大主題，各設計十五題歸因問卷，藉以了解實習教師反省思考的歸因情形。問卷採四點量表，得分 75 以下者屬於技術階段；得分在 75—104 者屬於脈絡階段；得分 105—120 者屬於對話階段。研究者採用 Taggart 的歸因量表，修正符合國內情境的歸因量表(附件一)，為比較方便仍採四點量表，反省思考三階段的劃分方式採用 Taggart 的計分方法。研究者於民國八十九年五月中旬，利用實習教師返校參加座談時，請師院實習指導教授協助施測，並採自願填答及繳交問卷者為分析樣本。

(一)研究對象背景說明

這些實習教師即將完成為期一年的小學教育實習，之前學士後國小師資班採用教育學程的方式修習實習課程，包括：各科教材教法及一學期兩小時的實習課程。一般師院畢業的實習教師，在大學期間修習的教育實習課程，除各科教材教法外，尚且包括：一星期的假期實習、八學分十六堂的實習課程及四星期的集中實習等。根據顏素霞(民 89b)研究發現，國小師資班所設計的教育學程實習的時數很少，一學期兩學分兩小時的實習課，折算後大約只有四天約 32 小時。傳統實習課程若包括集中實習約有十週五十天左右。

(二)樣本基本資料分析

茲將本研究樣本基本資料分述如表一：

表一 樣本基本資料表

一、科系人數：初教系 20 人(9.8%)；美教系 23 人(11.3%)；數理教育 18 人(8.8%)；體育系 28 人(13.7%)；社教系 37 人(18.1%)；學士後日間部國小師資班 41 人(20.1%)；夜間部學士後國小師資班 37 人(18.1%)
二、大學本部 126 人(61.8%)；學士後國小師資班 78 人(38.2%)
三、性別：男生 87 人(42.6%)；女生 117 人(57.4%)
四、畢業學校：研究所畢業 10 人(4.9%)；一般大學畢業 81 人(39.7%)；師範學院 110 人(53.9%)；其他 3 人(1.5%)
五、實習類型：代課抵實習教師 121 人(59.3%)；一般實習教師 83 人(40.7%)
六、教師工作：充滿樂趣 136 人(66.7%)；平淡 23 人(11.3%)；繁瑣 42 人(20.6%)無趣人 1(0.5%)；其他 2 人(1.0%)
七、會選擇教師工作：會 198 人(97.1%)；不會 4 人(2.0%)；其他 2 人(1.0%)
八、會再選擇就讀師院：會 142 人(69.6%)；不會 58 人(28.4%)；其他 2 人(1.0%)

(三)調查資料分析與討論

歸因問卷是屬於自陳式主觀量表，本研究發現有 78.9%的實習教師，其反省思考歸因屬於脈絡階段，這與國外學者 Hotton and Smith 的研究發現不同。國外研究發現新進教師都將重心放在技術分析階段，實習教師的日誌也顯示實習教師獲得經驗後，才能從技術層面作更複雜的思考(Yost, et al., 2000)。本研究資料顯示：實習教師經過一年實務經驗後，已慢慢從技術階段轉換到注重情境及價值承諾的脈絡階段。歸因問卷是屬於自陳式主觀量表，本研究發現有 78.9%的實習教師，其反省思考歸因屬於脈絡階段，屬於技術階段得分者占 1.96%；

如上述文獻所探討的，反省思考是有條件的，它以理性思辯及現場情境為思考的出發點，個人必須具有 1.先備知識，如：學科知識、

內容知識、社會學知識、程序知識、自我知識、情境知識、教育學知識等。2.意向興趣，包括：勇氣、同理心、統整性、毅力、公平心、責任、開放的心智、興趣、堅持等特質。3.實務經驗，小學現場的實習經驗提供職前教師許多反省及思辯的題材。4.技巧：具有良好溝通技巧、澄清推理的技巧、策略運用的技巧等。既然反省思考有四大條件限制，何種條件對職前教師的反省思考影響較大呢？葉玉珠研究發現：批判思考教學專業知識較高的代理(課)教師，使用較多的批判思考正面教學行爲。由此觀之，先備知識對教師批判思考教學有影響。Yost 質化的研究發現，在師資培育課程中完成行動研究計畫者，能改變態度，行動研究的探究幫助職前教師連接理論與實務。由此看來，實務經驗及技巧運用是很重要的。透過寫作經驗，如：個人歷史、札記寫作及個案分析，都有助於學生發展反省的決定，經由問題解決的反省寫作和主動閱讀，可進一步提升反省能力，檔案資料的寫作也提供更廣的教學訊息和哲學信念。由此可見實務經驗及技巧運用是重要的。

本研究以量化的研究分析資料，發現職前教師個人意向(disposition)對其反省思考歸因影響較大。至於實習經驗(大學本部學生畢業前的實習課程的實習時數，比學士後國小師資班的職前教師多很多；代課教師的實習時數顯然也高於一般實習教師)的多寡，統計上無顯著差異。其次是就讀學系雖不同，職前教師反省思考歸因則沒有差異，顯然反省思考是全面性的，沒有特定哪種知識較能幫助職前教師提升反省思考階段；亦或是可以說意向的重要性，高過於先備知識的重要性，因此顯現不出先備知識的差異。研究所畢業生、一般大學畢業生或是師範學院畢業生，也無法區分他們歸因態度有何差異，這也說明理論知識似乎也無法顯著影響教師反省思考的歸因。實習教師在一年的實習期間，採師徒式的方式，與國小輔導教師互動、分享經驗。除規定的每月返校座談，研討實習期間的各項實習問題外，必須紀錄實習日誌、設計教學活動，這些活動增加實習教師反省思考的實務經驗和技巧，有助於提升他們反省思考的層次，達到情境脈絡階段，但是卻無法區分師徒制的實習方式(一般實習教師)與沒有輔導教

師督導的實習教師(代課教師)反省思考歸因，有何差異。實務經驗和技巧似乎無法有效影響反省思考的歸因。

如果從台灣社會背景來分析，本研究的結果將呈現多項意義。從代課老師甄選的過程來看，這些需經過「考試」的代課教師，假設他們有較好的先備知識，如此一來本研究將發現：

- (一)一般實習教師：因為有國小輔導教師的督導，實習經驗及反省技巧較好。代課教師：有較好的先備知識。因為兩者的反省思考歸因沒有差異，也許是兩者的優勢相抵銷。因此「意向」成為影響歸因的主要因素。
- (二)大學本部的實習教師：實習時數較多；年紀較輕，對教師工作興趣較低(可能對其他職業迫切性需求也不高)。學士後國小師資班：實習時數較少；對教師工作興趣較高(因有就業經驗，可能對職業迫切性需求也較高)。(以 t 值考驗發現：學士後國小師資班的實習教師對教師工作興趣，優於大學本部的實習教師。)由此發現實習時數與工作興趣可能相互抵銷，大學本部畢業的實習教師與學士後國小師資班的實習教師，他們反省思考歸因沒有差異。

理論知識、個人意向、實務經驗和技巧都能影響實習教師反省思考的歸因，然而由於這些因素彼此交互作用，量化的資料就顯得有些粗略，但從台灣社會背景來分析，將可以發現事實的真相。

本研究資料分析發現「意向」在我們既存的情境中，是反省思考歸因中最重要的因素。從經濟層面看，目前經濟不景氣，失業率高達 5.17 % (聯合報，民 90)的台灣社會，教師收入穩定又無失業之虞，成為多數人想選擇的行業。從文化面來分析，傳統教師地位高，工作環境安全，有教學自主權，易獲得來自學生的尊敬，滿足自我。再則教學工作常被認定是良心事業，「意向」成為良心的最佳代言人。而質化研究也看重個人主觀的經驗和認知的意向反省，這與本研究結果並未背道而馳。

表二 反省思考歸因分析表

<p>一、反省思考三階段：</p> <p>(一)技術階段得分 74 以下 4 人(1.96%)；</p> <p>(二)脈脈階段(contextual)得分 75---104 之間 161 人(78.9%)；</p> <p>(三)對話階段(dialectical)得分 105---120 之間 25 人(12.3%)；</p> <p>(四)其他 14 人(6.9%)</p>
<p>二、實習教師反省思考歸因態度(沒有差異的變項)</p> <p>(一)大學本部與學士後國小師資班的沒有差異</p> <p>(二)性別之間的看法沒有不同</p> <p>(三)代課抵實習教師與一般實習教師沒有差異</p> <p>(四)不同畢業學校的實習教師歸因沒有差異</p> <p>(五)會選擇師院就讀者與不會再選擇師院就讀者，他們的歸因沒有差異</p>
<p>三、實習教師反省思考歸因態度(有差異的變項，採.05 差異水準)</p> <p>(一)覺得教師工作充滿樂趣者其歸因，比覺得繁瑣者積極</p> <p>(二)會選擇教師工作比不會者的歸因態度積極</p>

台灣教師就業市場競爭激烈，有 97.1%的實習教師渴望成爲正式老師；也有 78%的實習教師，其反省歸因屬於情境脈絡階段。這些資料顯示，職前教師對教學工作已有相當的了解。由於經濟不景氣，就業市場競爭激烈，透過教師甄選的筆試測驗，對於反省思考的條件：先備知識，已有初步的篩選。大學畢業後在實習指導教授及輔導教師的指導下，爲期一年的小學實習經驗，對反省思考所需的經驗、技巧有許多幫助。至於意向此一條件，因偏向態度、個人特質等因素，無法獲致具體的檢測標準，然而因意向也受到文化、經濟等因素間接影響，研究具反省思考力的老師，似乎又回到傳統教師素質研究問題——師資培育課程應培養教師專業精神。雖然精神、意向欠缺客觀標準，但它在台灣社會仍然是評斷優良老師的標準之一。台灣社會以甄試作爲學說理論等先備知識的指標；以一年實習經驗作爲學校實務經驗、技巧的訓練標準。因此意向成爲驅使教師教學反省思考的主要動

力，研究師資培育者逐漸以質化研究，作為引導教師專業成長的重要策略，然而教育研究者的責任並不只是侷限在增進教學，畢竟行動的主角是中小學教師，大學教師角色應是顧問或督導的協助者。教育研究人員應以更多元的研究角度，呈現現象、創造知識促使教育發展。

伍、批判教育理論的挑戰——質化研究的限制

近年來批判教育理論在師資培育課程中獨領風騷，以反省思考為主軸的質化研究，漸成教育研究的主流。強調教師及研究者的行動研究，或是各種形式經驗反省的寫作，亦或是反省思考技巧訓練策略等，將教學相關研究的領域，裝點著十分亮麗繽紛。然而此時之際，我們是否也應駐足想想，台灣教育研究者是否都是現職中小學教師？這些教育研究者的任務又是什麼？發展理論提供教育政策參考？提昇學校教師教學品質？在各項社會背景的條件下，教育研究者有多少資源？批判教育理論和其他理論一樣，需面對一些問題的挑戰：

一、溝通條件

批判理論試圖從理論與實務中產生一股辯證(dialectical)的張力，而辯證是開放的，能對各種問題來來回回的思考，並從反省思考中尋找矛盾，從矛盾中建立新思維及新行動。Habermas 依此基調以理性社會(a rational society)為導向，運用解放和溝通的策略，而溝通又必須符合：理解、真理(truth)、真摯、適當等條件。而有反省力教師(reflective teacher)是有些特質可循的。Osterman 和 Kottkamp(1993)認為反省實踐的信條(credo)包括：1.每個人具專業成長的機會；2.所有專業人員有心想改進；3.所有專業人能學習；4.對自己專業成長和發展負責任；5.從實務中獲得訊息；6.合作以增加專業發展。由此可見批判教育理論在環境方面，需要民主、開放的社會條件；在個人方面，則需要學習、負責任、實務經驗與人合作的特質。

如果以上述社會條件及個人特質，來檢測台灣的現況，將會發現許多值得深思的地方。從心理學家 A. H. Maslow 所提出的需求層次

論(need-hierarchy theory)，即可很明顯的發現：就是「衣食足而後知榮辱」人性需求的寫照。生理、安全、隸屬與愛和自尊等需求受到威脅時，教師實在很難發展自我實現的成長需求。想想台灣社會的現況，職前教師謀求工作意願很高的當下，可能說明職前教師基本需求並未獲得充分滿足，多數人積極配合優勢團體的支配法則，也許只求獲得教師工作一職。他們所謂「反省思考」因為欠缺開放、理性的溝通背景，解放成爲不可能。如果說他們「反省思考」存在的話，例如本研究的調查資料或是其他質化研究，都可能也是制式化的、封閉的。

從教師生涯發展來分析，並非任何階段的教師都具專業發展的條件，且能從經驗訊息中反省思考，例如：職前教師、導入階段教師、或是能力階段建立期的老師，他們所關切的是生存的、技巧的局部的，非全面學校情境脈絡，復因行政或教學督導、教學評鑑的介入，使批判教育個別化、現場經驗多元化等特性，受到干擾失去辯證本質。這種依照評鑑規準的反省模式，如果欠缺溝通條件的支持，非來自工作經驗現場、自我激發的反省，將與批判教育的立場有所背離。批判教育理論在教育的實踐，因溝通條件(社會及個人)的不成熟，仍然存在許多假象。主張質化研究的教育研究人員，常常批評量化資料的粗略，但是他們是否能確信他們所收集是開放的、解放的訊息。

二、質化研究的批判

批判教育理論所衍生的反省思考教學的價值(value)，並不是來自於理性的審視不屬於中性價值。至於當作判斷時所依賴的是，各種個人經驗的案例，這些案例乃基於個人解釋系統，而非來自不容置疑的事實，也不是源自知識體必然的真，而是經過質疑任何宣稱可以接近理所當然的經驗產生的。批判教育論者以爲任何情境都是唯一的，而目的是從實踐中演生出來的，並不是預設來的。因此他們希望建構獨一個案的新理論(constructs a new theory of unique case)。批判教育論者所主張的質化研究，探討的不是像似法則(law-like)或是一般通則，是與特殊情境有關的事項。他不只是純粹，而是重視事情境脈絡、此時此地(here and now)的判斷(Parker, 1997)。研究不是依照理論，

是來自實務，將傳統宇宙化的知識轉為特殊的知識。因此方法不再侷限在：文獻探討、資料收集和結論等格式，改以敘述、寫作、自傳呈現唯一故事的方式。行動研究法、寫作、對話成爲反省思考研究的重要方式。

Freire 提到人類與動物是不同的，因爲人有純然的活動(pure activity)，動物會陷溺在活動世界中，而人類則能從活動世界裡跳脫(emerge)出來，因此人類的活動包含行爲(act)和反省(reflect)。跳脫(emerge)使人類能基於想法和需要創造歷史，包括各種文化、社會、政治、經濟、機構的典章制度。(McLaren & Leonard, 1993)人類因爲經由活動而創造，教師也可經由教學活動創造、轉換教學情境。教師在溝通的環境中，彼此交談各種理念、共同關切事件的成敗，使學校成爲一體(an entire school)並孕育具學習的(learning)環境，促使學校中的成員達到自我增能(Osterman and Kottkamp, 1993)。行動研究源於批判教育反省的理念，逐漸受到師資培育機構的重視。

行動研究希望對問題各層面有詳細的敘述和了解，能兼顧情境脈絡及各項事實，它的最後目的在於解決問題。這種行動研究的計畫架構源自於符合情境，其結果是可以評鑑的，是可促動進一步的計畫和行動。教師的加入能對問題有更進一步的了解，藉以改善教學品質。除教師外，行動研究小組成員也應包括：顧問、教育心理學家、政府官員、家長等，這些成員的組成應視爲工作夥伴(working members)而不是當作專家(experts)看待(Dean, 1991)。行動研究成爲解決學校問題、教學困境的策略。

學校改革需要現場經驗老師的加入，希望改變沒有教學效率的缺失。傳統實習教師模仿合作老師的教學模式，逐漸變成以探索爲基礎的實習經驗。實習教師透過對探索過程的檢視、說明、解釋和理解，才能培養實習教師反省批判能力。因爲知識來自於個人所認知的事實，唯有經過個人經驗才能改進教學。即使個人行爲不是研究者即教師，也能跳脫以知識爲基礎的探索過程，從原先作決定必須連接合理的研究基礎的意識形態中跳脫出來(Yost, et al., 2000)。現場經驗成爲

自我探索的訊息源生地。然而這種侷限個人經驗的質化研究，是否將形成沒有所謂必須的真理呢？教育現場將如何因應具功能主義目的導向，或是具批判理論解放目的導向？前者存在行政系統中，後者多數以班級教學為現象場。

Kris 也同意微觀分析(micro-analytic)的教育研究，無法放置在廣大的政治社會情境中。許多教育研究者雖以教室為基礎的行動導向的研究，然而因參與時間不足，無法真正了解實況。再則除非解除支配(hegemonic)的包裝，否則不能幫助教師轉換學習情境，和過程中教師角色的轉換。如果不能仔細審查這些研究者所提供的情境脈絡資料，可能又會陷入殖民主義的意識形態中。質化研究實用性受質疑，規準成為督導或是自我監控的效標之一，然而作為評量依據的規準，仍是見仁見智。信、效度之爭又將陷入量化準則思維。雖然 Hatton 和 Smith(1995)也認為評量日誌內容是很難定義，但是仍試圖從區分語言和思考著手，將日誌劃分成七大階段：1.沒有描述；2.簡單外行人描述；3.用適當語詞標示事件；4.以傳統和個人為參照點，作合理解釋觀念；5.運用原則理論為合理解釋的依據；6.除運用原則理論，也考慮其他觀點的說明；7.考慮倫理、道德、政治議題的說明。雖然這些評量規準仍在發展中，但不可諱言質化研究的殊異性受到挑戰。它一方面以個案取向、獨特敘事(narrative)為目的；一方面又希望增加它在廣大社會情境的適用性，期待這些敘事因獲得認同形成共識，並能將這些具行動力的知，用來增進教學。前者的獨特性與後者的規準或通則，將又陷入研究典範的爭議。

Mcpeck 曾很慎重的指陳，批判思考應視為一般的(general)存在各種學科領域中。因為沒有一個人可以知道每一件事情，因此也無法預知未來何種知識最有用，知識(knowledge)和訊息(information)的轉換，並非只依賴特殊思考技巧。邏輯推理不是一種具體的技巧，而是統整在各領域、各學科中的理性思考。它既是存在各學科領域，並非只透過技巧訓練即可一蹴即成(Mcpeck, 1990)。儘管我們承認 Mcpeck 的論述，但這與我們透過實習經驗，激發實習教師反省思考不相違

背，也不違背師資培育課程充實學生的學科知識。以批判教育理論為立論依據的質化研究，強調個別化此將激發個人主義的發展，由於敘事的多元化，也刺激多元文化論者的興趣。當然個人主義、多元文化論擴大發展時，將可能顛覆人類已創造的制度，甚至導致放任主義的盛行，儘管批評論者具革命顛覆性，但它總必須有批判的對象才有存在的可能。

相反的，科學實徵導向的量化研究，強調通則掩蓋個別的殊異性，重視行政導向的功能主義，忽略人本的本質及情境脈絡的繁複性和獨一性，將可能導致行政的集權或是優勢團體的壟斷。事實上量化或質化的研究典範都是在說明事實本質，前者以數據呈現事實，後者以個人敘事呈現認知，兩者不相違背。本研究所呈現的數據，經推理說明後驗證個人「意向」的興趣，是反省思考歸因的要素之一，這與質化研究所重視的主觀因素是一樣的。況且質化研究所欲建立的督導規準，仍然深陷能力指標量化的迷失中，因此質化研究不是教育研究的唯一選擇，發現真相、創造知識促進教育發展，才是教育研究人員的責任。

附件一

問卷內容（一）

填答說明：面對**問題情境**時有以下十五題敘述，如果你覺得：**非常同意**請圈選**4**；**同意**請圈選**3**；**不同意**請圈選**2**；**非常不同意**請圈選**1**

在面對問題情境時：

- | | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|---|
| 1. 我能確認問題的境況..... | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. 我能基於學生的需要分析問題..... | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. 我會找些支持我決定或者拒絕我決定的證據..... | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. 我將問題的情境視為一種倫理脈絡的關係..... | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. 我用有組織的方法來解決問題..... | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. 我用直覺來判斷..... | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7. 我對問題情境的解釋有創意..... | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8. 我的行動會因問題情境脈絡而改變..... | 4 | 3 | 2 | 1 |

9. 在設定例行事物中我覺得最舒適.....	4	3	2	1
10. 我對價值（例：所有學生都能學習）有強烈的承諾感.....	4	3	2	1
11. 對學生的教育需求有所回應.....	4	3	2	1
12. 我檢視個人的目標和行動.....	4	3	2	1
13. 我的想法是具彈性的.....	4	3	2	1
14. 我有一種凡事質疑的特質.....	4	3	2	1
15. 我歡迎同儕檢討我的教學行動.....	4	3	2	1

問卷內容（二）

填答說明：在課程方面有十五題敘述語句，如果你覺得：**非常同意**請圈選 **4**；**同意**請圈選 **3**；**不同意**請圈選 **2**；**非常不同意**請圈選 **1**

在課程的態度方面

16. 我將會常常運用革新的觀念.....	4	3	2	1
17. 我會將重點放在課程目標.....	4	3	2	1
18. 沒有最好的教學方法.....	4	3	2	1
19. 我具有成為成功教師必備的技巧.....	4	3	2	1
20. 我具有成為成功教師必備的內涵.....	4	3	2	1
21. 我將不斷修正自己的教學以符合學生的需要.....	4	3	2	1
22. 我將能適時完成工作.....	4	3	2	1
23. 我瞭解概念、事實的本質、程序和技巧.....	4	3	2	1
24. 我將重視所謂最佳實用性所隱含的社會意義.....	4	3	2	1
25. 我將設定長期目標.....	4	3	2	1
26. 我將自我監督自己的教學.....	4	3	2	1
27. 我將評量自己教學的效能.....	4	3	2	1
28. 當評量學生時能符合我的教學目標.....	4	3	2	1
29. 我常寫教學心得或日誌.....	4	3	2	1
30. 我將常與指導老師、同學或教授討論教學.....	4	3	2	1

參考文獻

- 葉玉珠(1999)代課(理)教師批判思考教學專業知識、個人教學效能及教學行為之現況關係研究。《國立政治大學學報》，78，55-79。
- 彭秉權 譯(1999)批判教育學。《通識教育季刊》，6(2)，109—155。
- 聯合報：九十年九月二十五日第一版：八月失業率首度突破 5%。
- 顏素霞(1993)屏東師範學院結業實習生實習困擾之調查研究。八十一學年度師範教育學術論文發表會，初等教育組，嘉義師範學院。
- 顏素霞(1994)屏東師範學院教育實習課程、學生個人背景與專業成長關係之研究。高雄師範大學教育研究所博士論文。
- 顏素霞(2000a)反省思考的理論與踐履-以屏東師範學院大三實習生日誌分析為例。《屏東師院學報》，13，19-38。
- 顏素霞(2000b)教師專業知識內涵與師資專業訓練模式之探討。新制教育實習輔導研究發展與工作研討會，中正大學。25-38
- Bellon, J. J., Bellon, E. C. & Blank, M. A., (1992)*Teaching from a research knowledge base*, N.Y.: Macmillan Publishing Company.
- Beyer, L. E. (2001)The Value of Critical Perspectives in Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 52(2), 151-163.
- Brookhart,S.,and Freeman, D. (1992)Characteristics of entering candidates, *Review of Educational Research*,62,37-60.
- Calder head, J.and Shorrocks, B. (1997) *Understanding teacher education—cases studies in the professional development of beginning teacher*, The Flamer press.
- Dean, J. (1991)*Professional development in school*, Bristol: Open University Press
- Eby W. (1997)*Critical thinking: reflective planning, teaching, and evaluation for the elementary school*, (2nd), Prentice-Hall, New Jersey.
- Eraut, M. (1994)*Developing professional knowledge and competence*, London, Flamer.

- Fesser, R. (1995) "*Dynamics of teacher career stages,*" In T. Guskey, & M. Humberman(eds.) *Professional development in education New paradigms & practices*, New York: Teachers college press.
- Fish, D. (1995) *Quality mentoring for student teachers: A principled approach to practice*. London: David Fulton publishers.
- Good lad, J. (1984) *A Place called school*, New York : McGraw-Hill.
- Ghaye, A. and Ghaye, K. (1998) *Teaching and learning through critical reflective practice*, London: David Fulton Publishers.
- Harrington, H. (1994) Teaching and knowing, *Journal of Teacher Education*, **45**, 190-198.
- Hatch, A. (1999) What preservice teachers can learn from studies of teachers' work,. *Teaching and Teacher Education*. **15**, 229-242.
- Hatton, N and Smith, D. (1995) Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, **11**(1), 33-49.
- Howard, C. C. (1991) *Theories of general education — — —A critical approach*, Macmillan Academic and Professional Ltd.
- Kagan, D. (1992) Professional growth among Preservice and beginning teachers, *Review of Educational Research*, **62**(3), 129-168
- Mcpeck, E. (1990) *Teaching critical thinking dialogue and dialectic*, New York: Routledge.
- McLaren, P. (1995) *Critical Pedagogy and Predatory Culture*, New York and London: Routledge.
- Murray F. B. Edited, (1996)*The teacher educator's handbook building a knowledge base for the preparation of teachers*, San Francisco, Jossey-Buss.
- Nettle, E. R. (1998) Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching, *Teaching and Teacher Education* .**14**, 193-204.
- Osterman, K. F. and Kottkamp, R. B. (1993) Reflective practice for

- improving schooling through professional development. California: Corwin press.
- Parker, S. (1997) *Reflective teaching in the postmodern world*. Buckingham: Open University Press.
- Pollard, A. and Tann, S. (1993) *Reflective Teaching in the primary school*, (2nd) N. Y. : The Open University.
- Stuaet, C. and Thurlow, D. (2000) Making it their own : Preservice Teachers' Experiences, Beliefs and Classroom Practice, *Journal of Teacher Education*, **51**(2), 113-121.
- Taggart, G. L. and Wilson, A. P. (1998) *Promoting reflective thinking in teachers 44 action strategies*, California , Corwin Press.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998) A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case of an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational research*, **68**(2), 130-178.
- Yost, D. S. Sentner, S. M., and Forlenza-Bailey, A. (2000) An Examination of the Construct of Critical Reflection : Implication for Teacher Education Programming in the 21st Century, *Journal of Teacher Education*, **51**(1), 39-48.

The Practice and Challenge of Critical Pedagogy --- Examining Preservice Teachers on Reflection Thinking Attributes

Su-Hsia Yen *

Abstract

The purpose of this paper is to set forth the notion of critical pedagogy how it applied to the teacher education. Of particular interest is how critical pedagogy can be used to assist preservice teachers in becoming more reflective about their practice. By surveying the preservice teachers' reflection thinking attributes, we consider how culture, economic contexts may be understood by those who desire to become teachers in Taiwan.

We conceived of reflection as a progression involving three distinct stages. The first concerns the effective application of skills and technical knowledge in the classroom settings. The second stage involves reflection about the assumptions underlying a specific classroom practice as well as the consequences of that practice on student learning. The third stage entails questioning the moral and ethical dimensions of decisions related to the classroom situation. According to our investigation, there is about 78.9% preservice teachers stress on the second stage. Secondly, we also find those who are more interested in elementary school tasks, they can get to higher lever reflection. Finally, the disposition of preservice teacher is so important to promote his reflective thinking stage. Those findings are the same as which critical pedagogy claims that one's own feelings,

Su-Hsia Yen * : Associate Professor, Department of Elementary Education, National Pingtung Teachers Colledge.

experience is important.

Critical educational theory provides preservice teachers to develop their own reflective thinking. But those narrative stories cannot practice in large sociopolitical contexts. We know the paradigm of quality enables teacher education program to develop more multi-formality. In the other word, the findings of quantity inquire in this study can be explained in the large sociopolitical contexts.

Key words: critical pedagogy, practice, reflective thinking, quality.