

師培生的核心素養—批判性反思

朱如君

國立清華大學師資培育中心副教授

一、前言

核心素養指的是為適應現在生活及面對未來挑戰所具備的知識（knowledge）、能力（skill）、態度（attitude）與價值（value）（蔡清田，2014；OECD，2016）。我國自 108 學年度起，新課綱在各級中小學全面上路，其中特別強調素養導向的學習。自九年義務教育課程強調學科知識，至九年一貫課程著重培養學生帶得走的基本能力，至現今的核心素養，課程改革在在與時代的進展以及社會需求人才特質的轉變相互呼應（符碧真，2018）。

為培育具素養的現代國民，教師專業的培育過程亦重視素養的概念。考慮教師教育的未來性，林清山（2017）指出素養導向的師資培育包含以下幾個概念：全人教育、務實致用、統整學習、省思精進、以及專業成長。李淑菁（2018）提出未來教師特質不應只有學科專業，還必須具有輔導以及互動的能力，並且能夠持續學習，調整自身視野，涵養細膩觀察，以增加生命厚度以及視野，如此才能面對多元的學生需求。此外，教育部師藝司鄭淵全司長於 2019 師培主管會議中提出師資培育的改革以及挑戰，擘畫了三個面向，九個內涵的終身學習的教師圖像，包括教育愛：熱忱與關懷、倫理與責任、多元與尊重；教育專業力：專業與實踐、溝通與合作、探究與批判思考；以及未來力：創新與挑戰、文化與美感、跨域與國際視野等等。社會與學界對於合格師資的素養內涵漸次成型。教育部亦於 108 年公佈中華民國教師專業素養指引（教育部 2019），其中明訂各類科師資職前課程中應包含五向專業素養：了解教育發展的理念與實務、了解並尊重學習者的發展與學習需求、規劃適切的課程、教學及多元評量、建立正向學習環境並適性輔導、以及認同並實踐教師專業倫理。以上素養指引揭示了職前師資培育的主要內容，與前一版本的師培課程要求，更強調了「實踐」在教師素養養成以及專業成長上的重要。

二、批判反思能力與師培生素養

師資課程的發展，不能只聚焦於師培生的社會適應（黃政傑，1992），對於政策的效果，社會重建的動態反思，了解新課綱之內容與規範，也要了解形成社會潮流及需求的歷史脈絡，更能夠讓師培生具備面對未來教師生涯的調適能力。師資培育機構在人才培育以及課程發展的軌跡中，應融入並落實實踐，以發揮師資培育多元化的最大功效（楊志穎，2019）。「實踐」可以為師培生帶來了解職業現況、增加實際經驗、提供行動能量、以及奠基批判反思（critical reflection）能力的諸多好處。實踐與批判性反思是一體兩面的，實踐提供了批判性反思的內

容，批判性反思支持了實踐的動力。

基於避免現在的教師接受過去的教育內涵以教導未來的學生的弊病，符碧真（2018）提出探究式師資培育模式，期待藉由強調外在環境的不確定性、無法預知性，師培生對既有機構的安排需抱持懷疑的態度，以培養批判省思的能力，輔以研究本位型的師資培育取向，針對教育理念與實務、學習者與學習歷程、課程、教學與評量，班級經營與輔導，以及教育實踐來整合師培生的個人學習經驗，形塑及反思所學內容與自我角色的認同及未來職涯的關係，成為其理想的師資培育模式。觀察不同教師生涯階段的老師們，需要一個內化的動力，共通性能力，來面對日益複雜以及挑戰的工作，批判性反思能力應是提供各師資素養存在的合理性，以及持續執行實踐的動力。故本文特別強調批判性反思素養在師培生養成的重要性。

批判性反思是幫助教師達到個人解放及專業自主的具體作法，無論是行動前、行動中或行動後的反思，在技術性(technical)，實踐(practical)，批判(critical)等面向對教學的特定問題，或背景脈絡提出更深一層的思考，藉由對話以及挑戰假設的思維活動，進而轉化知識者的角色，最後達到積極的教學改變（陳美玉，1997；Zeichner, 2007）。批判性反思涉及直覺、情緒和激情等複雜的思維活動，也是經驗的再造(reconstruction)和重組(reorganization)。

保持批判性反思可以帶來以下好處：提升教師工作士氣，定期完成教學目標，以及培養積極進取，具批判性反思能力的學生(Brookfield,1995)。那麼批判性反思要如何進行呢？首先要專注於假設(assumptions)。假設是個人對世界以及其在世界中所處位置的理所當然的信念，對於我們來說，這些理所當然的信念很明顯，無需明確說明。在許多方面，假設為「我們是誰，我們是什麼」賦予了意義和目的。意識到構成我們思維和行為方式的隱含假設是我們一生中面臨的智力挑戰之一，雖然在批判這些假設的過程中，我們或許會本能地抵制某些東西，因為擔心我們可能會發現什麼，而改變了我們的行動，但所帶來的影響也是極為珍貴的。教師可以進一步澄清和質疑其在一直以來的假設，清楚了解限制和脈絡，便容易引申行動(action)。批判性反思可以運用在任何教學活動、教師工作場合、與同儕的關係、以及教育組織當中，它可以全面性支援教師生涯的細節，使我們的教學生活更輕鬆。因此，從師培生階段若能培育其批判反思的素養，在未來的教師生涯便能發揮影響自身、學生以及社會的巨大功用。

三、批判反思能力對於教師工作的重要性

教育是為了改變世界。我們希望培育充滿同情心，理解和公正地與環境人事物互動以及富創造力的學生，但這不是個容易的工作，困難的是我們真誠的發

心，但不能保證這些期望都能實現。因為在學習中，文化，心理和權力的複雜性（包括人際關係），意味著教學活動永遠不會是單純的，孤立於社會脈絡之外的。如果我們不能幫助我們的學生對於所學產生意義感，那麼他們的學習常會引發悲觀情緒和疏離，進而影響回饋到教師／師培生，令教師／師培生對於教師生涯產生無力和威脅。反思（reflection）或稱批判性反思（critical reflection），便可以成功地幫助師培生以及他們的學生連結教學活動以及教學內容的意義性，並且增加彼此信任，進而持續增能（empowerment）的一種活動。因此養成持續的批判性反思習慣對教師的生存至關重要。Brookfield（1995）提出了幾點幫助我們理解批判性反思融入教學活動的好處：

（一）幫助我們採取明智的行動，發展實踐依據

這裡所謂明智的行動代表我們對於所採取的任何教學決策、活動、溝通，都源自於對假設的檢視。檢視我們自己和他人。如果學生或同事問我們為什麼要做某事，我們可以解釋我們的行為是如何從我們對教學的某些假設中產生的和學習。然後，我們可以列出證據（經驗和理論），更能理解我們所採取的教學策略，並提供令人信服的理由。例如，教師一貫遵循的上課時間，作業不能遲交等規定，是否為必要？這些規定是在何情境下有助學生？是否能改變？還是必須遵守？經過了檢視，相信許多教師會對班級經營技巧的運用更為活潑並充滿同理，在心靈上也更為踏實。

與程序實用程序相比，批判性反思習慣具有更大的好處。它不僅基於我們的行為，而且還基於我們對自己作為教師的身份的認同以及實踐。我們知道為什麼我們相信某些教學哲學和信念，老師更容易與自身、同事和學生進行交流，練習背後的原理。瞭解行動的原因，老師們便向學生傳達了一種自信的感覺。這種紮根感使老師可以穩定地去面對她無法控制的力量。

（二）幫助我們避免自我裂傷（self-laceration），也幫助我們沉澱情緒

如果我們經常進行批判性反思，我們也不太容易自我裂傷。一個認真對待工作的老師常因學生不學習而責備自己。這些老師認為，在某種程度上，他們是引起憤怒敵對，怨恨或冷漠的原因，即使是資深優良教師，勢必也會不時遇到此種困境。既然相信自己是學生負面情緒和感覺的原因，也就必須為這些現象提出解決方案，但往往得到的結果是一連串的無力感。如果我們片面認定自己的角色以及假設，未能了解學生、同事、組織的限制時，我們如果在教學上追求成功，很大程度上便是取決於運氣。一次小小的成功會使我們充滿雀躍；但隔天，同樣小的失敗（例如一個不好的學生回饋），就被視為是自身的能力不足的大打擊。老師們的心情就像是坐雲霄飛車，這樣的情緒狀態是無法長期下去，並會影響老師

們對自身的信念，甚至影響對學生的熱情。批判性反思型的老師會系統地調查學生的狀況，了解學生在社會和資源上的限制，意識到學生抗拒學習的真正原因，進一步與學生共同建立更健康和更現實的評估，並停止責備自己。所以批判性反思的習慣與教師的士氣是有很強的聯繫。

(三) 老師與學生建立批判性反思的習慣，會使我們的教室充滿活力，增加互信

在此，重要的是要意識到我們自己的批判性反思對我們學生的影響。我們知道學生會密切觀察我們，他們很快就會注意到我們所說的，以及我們所相信的，與我們實際所做的之間的任何矛盾之處，並在心裡加以評判和譴責。學生看到老師在他們面前塑造批判性思維是對他們的思維力是極有助益的。通過公開討論我們自己的想法和假設，即使我們只是解釋了為什麼如此相信這些假設，我們便創造了一種情感氛圍，學生體驗到他們的意見被尊重，而且這些有根據的批判思維在課堂中是受歡迎，受讚賞的，教師會以最認真的態度對待它們，我們就能夠解構傳統的動力和關係。在教室裡，學生和老師的關係，傳統上很大一部份是權力關係，批判性反思可以警惕老師和學生教室中存在的權力關係，以及其濫用的可能性。一位鼓勵學生向自己指出哪些行為是壓迫性的，並且會依據回饋來修正自己的行為，這樣的老師才是真正的值得信賴。

四、師資培育之歷程與實踐批判性反思的途徑

教師以及師培生可以在以下各方面進行持續的批判性反思：從對自己的了解，從學生的觀察回饋，同儕的合作互動，以及參考理論文獻。

(一) 對自己的了解

自我察覺是批判性反思的基礎。教師可以先聚焦於自身的學習經驗，或曾經作為老師的經歷，例如教學日記、評估學生／同伴回饋、個人目標結果、或榜樣簡介，教師可以揭示其教學法中可能需要調整或加強得地方。更甚者，教師可以觀察進行教學活動時，或是在學校的工作場合中，自身的情緒狀態以及士氣，更了解自己的喜好與風格，並檢視原因，如此，便有助於教師角色的認同。

(二) 學生的觀查回饋

學生的經歷對良好的教學至關重要。老師可以基於學生的評量、評量答案和結果、學生的作品心得，或對學生焦點小組或訪談等進行批判性反思，以便增加教學時的敏感性和互動性。更重要的是，學生的視角反映出「那些可以證實或挑戰教室中現有的權力關係」(Brookfield, 1995)。

（三）藉由同儕合作

優秀的老師／師培生也可能尋求同儕的指導，建議和反饋。同儕可以在教學實踐中指出隱藏的習慣，並為教學問題提供創新的解決方案。此外，教師可以通過與其他老師的互動來獲得信心，Admiraal 和 Berry（2016）認為教師與同事和社區相關的關係能力的重要性，師培生需要學習在專業關係中對社交和情感做出回應（Johnson et al., 2014）。Fox and Wilson（2015）研究了在老師在學校中的關係建立，是社會資本建立的過程，通過與其他教師和同伴的聯網，師培生可以獲得認知和情感支持。Le Cornu（2009）亦應用了關係彈性的概念，發現與學校的老師和同伴，是促進教師成長關鍵，其特點是相互交流，賦權和勇氣的發展。

（四）參考理論文獻

在國外的研究教師教育領域，普遍存在一種趨勢，即學生教師將實踐優先於理論（Evans, 2010; Tang et al, 2012）。與課程學習相比，它們更重視野外作業學習，而課程學習通常包括主題研究，教育研究基礎和方法研究。教育理論在臺灣也往往被師培生視為通過教師資格考或取得學分的功能，在教師工作的實踐時，理論和文獻通常也不被重視。然而，教育研究以及理論的發展，可以為教師們提供思考模式的指引，學生行為的證據，同儕的信念的相互理解。

五、結語

關於專業素養和師資培育的討論（van Dinther et al., 2013; Pantić & Wubbels, 2010），學者認為教師專業素養是一套綜合知識和理解，技能和能力，以及教師的信念和道德價值觀的廣泛構思。師培生需要發展課堂能力和更廣泛的專業能力，以便在真實的情況下執行專業任務，並形成他們自己的職業及其與社會需求變化關係的看法。批判性反思可以幫助師培生理解他們的角色，責任範圍，面臨的制約因素，問題的根源，組織衝突以及推動有意義的變革的可能性。對於師培生來說，運用批判性反思讓師培生和教師在教師生涯中產生新的意義感，更深入自己的價值和想法，發展更有效的教學策略以及輔導方法，建立同儕關係，以成為教育革新的推手，批判性反思能力的發展不啻為師資培育過程以及維持成功教師生涯的重要素養。

參考文獻

- 李淑菁（2018）。如何選出適合成為教師的師資培育生？*臺灣教育評論月刊*，7（5），161-171。

- 林清山（2017）。素養導向教師教育：理念、挑戰與實踐。教育行政雙月刊，112，14-27。
- 符碧真（2018）。素養導向國教新課綱的師資培育：國立臺灣大學「探究式—素養導向的師資培育」理想芻議。教育科學研究期刊，63（4），59-87。
- 陳美玉（1998）。教師專業發展上應用之探討。中等教育 49（5），60-71。
- 教育部（2019）。中華民國教師專業素養指引-師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準第三點修正規定。108年5月下載自：<http://cfte.web.nthu.edu.tw/ezfiles/20/1020/img/57/151271236.pdf>
- 黃政傑（1992）。課程設計。臺北市：東華。
- 楊智穎（2019）。回應新課程政策變革的師資培育課程發展。臺灣教育評論月刊，8（4），51-57。
- 蔡清田（2012）。課程發展與設計的關鍵 DNA：核心素養。臺北市：五南。
- 簡梅瑩（2008）。促進反思教學發展與實施之行動研究。中等教育，59（1），22-35。
- Admiraal, W., & Berry, A. (2016). Video narratives to assess student teachers' competence as new teachers. *Teachers and Teaching*, 22(1), 21-34.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, A Wiley Brand.
- Evans, L. (2010). Professionals or technicians? Teacher preparation programs and occupational understandings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16, 183-205.
- Fox, A. R. C., & Wilson, E. G. (2015). Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. *Teaching and Teacher Education*, 47, 93-107
- Johnson, B., Down, B., Cornu, R. L., Peters, J., Sullivan, A., & Pearce, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting.

Teachers & Teaching, 20(5), 530-546.

- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teaching Education*, 25(5), 717-723.
- OECD (2016). *Global competency for an inclusive world*. Paris: Author.
- Pantic, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education: Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 694-703.
- Tang, S. Y. F., Wong, A. K. Y., & Cheng, M. M. H. (2016). Examining professional learning and the preparation of professionally competent teachers in initial teacher education. *Teachers and Teaching*, 22(1), 54-69.
- van Dinther, M., Dochy, F., Segers, M., & Braeken, J. (2013). The construct validity and predictive validity of a self-efficacy measure for student teachers in competence-based education. *Studies in Educational Evaluation*, 39(3), 169-179.
- Zeichner, K. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 36-46.

