

教育實習典範之探究： 實務理論的觀點

黃 譯 瑩

師資培育的政策大都少不了「教育實習」的規劃與推動；這種將已經研習過各種教育方法與學說的職前教師放到實際進行教育活動場所的安排，反映了人類對於「從做中學」教育信念的重視，企圖協助職前教師在師資培育制度所提供的真實境況中，藉由觀察、省思與不斷反覆地演練或練習，使自己在教學、行政、級務工作與人際互動上的行動更加地熟練與流利，並賦予實務經驗予以意義，發展出若干套有關教學、行政、級務工作與人際互動的「實務理論」，以便能在實習結束後順利地銜接或進入正式教師的工作。

本文旨在從實務理論的觀點探究教育實習的典範。首先，分析教育實習存在的原理與實務理論的關係，並討論實習教師的實務理論，包括實務理論的意義、形成、內涵與特質；次而分析實務理論存在的原理與其相關限制。接著，歸納反映實務理論限制的種種教育實習現況或規劃，復次，從實務理論的觀點比較新舊教育實習制度的優勢與危機；最後提出更新教育實習典範的建議與期望。

關鍵字：典範、教育實習、實務理論

本文作者為逢甲大學教育學程中心副教授；俄亥俄州立大學教育博士；學術專長為課程統整、渾沌理論、教師更新。

本文曾發表於由國立台灣師範大學教育系主辦「教育實習的典範與實習」學術研討會。

一、緒論

不論是從前的師範教育、抑或是現行的教育學程，不論是國內或國外的教育制度，有關師資培育的政策大都少不了「教育實習」的規劃與推動；這種將已經研習過各種教育方法與學說的職前教師放到實際進行教育活動場所的安排，反映了人類對於「從做中學」教育信念的重視，企圖協助職前教師在師資培育制度所提供的真實境況中，藉由觀察、省思與不斷反覆地演練，使自己在教學、行政、級務工作與人際互動上的行動更加地熟練與流利，發展出若干套有關教學、行政、級務工作與人際互動的「實務理論」，因而能在實習結束後順利地銜接或進入正式教師的工作。簡言之，教育實習的理想就是為了讓實習教師真實地瞭解、體會與運作教育活動，使已經對教育具備一般性「認知」的實習教師透過「實地演練」從而發展出具有「個人情意」的教育實務理論。

實務理論的原理與發展影響著教育實習存在的依據與希望，然而，鮮少研究探討實習教師的實務理論、或實務理論與教育實習之間的關係；教育實習反映了哪些受到實務理論影響的現象？實習教師在實習過程中到底發展出什麼樣的教育實務理論？實務理論的原理是什麼？是否有其本身的限制？受到實務理論影響的教育實習典範是否有更新的必要？有鑑於此，本文旨在從實務理論的觀點探究教育實習的典範。首先，討論實習教師的實務理論，包括實務理論的意義、形成、內涵與特質；次而分析實務理論存在的原理與其相關限制（黃譯瑩，1999）（註1）。接著，歸納反映實務理論限制的種種教育實習現況或規劃；復次，從實務理論的觀點比較新舊教育實習制度的優勢與危機；最後提出更新教育實習典範的建議與期望。

二、實習教師的實務理論

教育實習的理想在使實習教師透過實地的演練而發展其教育實務理論，因此，教育實習制度的制定、規劃或參與者皆應瞭解實習教師的實務理論以及實務理論的意義、形成、內涵與特質。實務理論的發展不侷限在教師身上，除了如律師、醫生、建築師、廚師等等專業之外，也發展於每個人擁有不斷演練機會的行動過程中，茲以實習教師為對象，討論如下。

(一)實務理論的意義與形成

顧名思義，「實務理論」建構於實務中，其目的在於「務實」：賦實務經驗予以意義，並且提高自己採取具體行動的能力。McCutcheon(1992)又稱之為演練理論(theory of practice)，演練或練習(practice)在Webster's New World字典中的意義是「重覆地作以變得更精熟、更擅長」，如同彈奏樂曲必須不斷地反覆操作才能愈來愈流利悅耳一般，同樣地，實習教師透過學校或班級裡每日的練習來提高他們在教學及其它相關工作上的流利與順暢。

McCutcheon(1992 & 1995)指出在職教師實務理論的形成受其進入教學工作前的個人經驗、教學境況、以及教學實務練習三大因素所影響。實習教師的實務理論除了受到上述因素的影響之外，在師資培育開放後的新制教育實習制度中，其實務理論的發展也與其「實習輔導教師的實務理論」息息相關：

1. 教學前經驗(preteaching experiences)

實習教師透過自己從小到大的學習、交友、旅遊、工作經驗、以及自己與家庭、文化、其他個體、人類組織、有機或無機系統互動的體會，建構起自己回應這個世界的行動原則。

2. 教學境況(contexts of teaching)

實習教師會依自己的教學境況作出因應境況的決定，教學境況的差異來自於實習輔導教師、實習學校文化、實習學校與師資培育機構的實習規劃、實習學校行政業務與程序、同校實習教師、區域教育法規、教學科目、學生年齡、學生與家長背景、教育資源、班級人數、專業進修或交流的機會、社會文化、種族文化等等。

3. 教學演練(teaching practices)

教學演練是實習教師的實務理論得以不斷發展之來源，透過每次的練習，實習教師有意識或潛意識地試圖增進自己對實習學校、教學技巧與教育整體的熟悉感。

4. 實習輔導教師的實務理論(practical theories of the consulting teacher)

新制實習制度規定實習教師必須跟隨一位實習輔導教師學習教學方法與

專論

級務工作、並在其授課班級裡演練各項相關活動（教育部，1994 & 1995），這項規定除了反映人類對於「從做中學」信念的重視之外，也進一步地反映了實習制度規劃者對於「『師徒制』的運作能提高『從做中學』之效果」此假設的確定。實習輔導教師成爲最有機會參與實習教師建構其教育實務理論的人，實習教師透過練習、觀察與省思其實習輔導老師的作法，讓自己在教學、行政、級務工作與人際互動上的行動能更流利與有效率。

以上的討論說明了爲什麼只有修習教育學程的學員是「透過自己對一般生活的認知」來增進自己「對教育的認知」，而實習教師卻是在「使用自己對教育的體驗」過程中繼續建構自己「對教育的認知」。二者之不同，前者不斷地建構個人教育理論，而後者則不斷地建構個人教育實務理論。然而，實習教師所建構的實務理論究竟還是和在職教師的所建構實務理論不同，其差異在於在職教師真正負有教育責任、並承擔著學校、家長或社會的要求。以下，進一步地探究在職教師與實習教師建構實務理論的過程。

認知學家Kolb(1981)提出認知的建構是一個循環過程的說法，他認爲一個即時的、具體的經驗是觀察與省思的基礎，個人將在觀察與省思中建構想法、類化(generalization)或理論，而以這個類化所形成的含意(implication)引導自己去創造新的經驗。McCutcheon(1995)應用Kolb(1981)的認知模式來解釋在職教師如何發展自己的實務理論，又如何在使用其實務理論的過程中繼續建構其實務理論（附圖一）。

在上述的例子中，McCutcheon描述這一位三年級的教師以引導學生練習一首歌謠來測試實務理論的含意，之後，教師透過觀察與問答獲得「學生已能解答習作上分辨偶數、奇數的題目」之新具體經驗，於再次省思後，他相信學生先前的挫折是因爲尚未學習除法之故，也加強了「三年級學生學習偶數時，必須提供原定義以外對偶數的記憶方式」、與「這是學習順序的問題」的實務理論，這位教師後來在這些學生進入四年級課程之前，提早教他們除法的概念，然後再複習偶數的原定義，這是因爲透過測試具體經驗、觀察與省思，他發現「三年級的學生也可以充份地理解除法，教導除法概念可以克服他所發現的學習順序的問題」，在繼續建構實務理論的循環過程中，這一認知提供了他另一種教導學生學習偶數概念的方法。

然而，若以實習制度中的實習教師爲例，則實務理論的建構過程極可能變化如本文附圖二所示。括號(1)的循環說明在舊制的教育實習制度中實習教師建構實務理論的過程，這是因爲在舊制中實習教師擁有一個班級的所有權、必須履行教師的權利與義務、並且具備真實的教育責任。括號(2)與(3)的

循環各別說明在新制教育實習制度中，實習教師建構其實務理論時受到真正擁有班級所有權與負擔教育責任的實習輔導教師影響的情況；其中括號(2)循環中，當實習教師「決定測試實習輔導教師的解釋與作法」時，又可能是以下三種情形：①想試試看其它作法的效果，②因為與自己作法相似而認同實習輔導教師的作法，或③一種自己不認同卻又不得不的妥協，若是後兩者的情形，實務理論發展的重心很容易變成「仿實習輔導教師實務理論的教育實務理論」或「教育實習實務理論」。

由上述分析可知，教育實習牽涉許多角色、問題與境況、關係到個人價值觀、並直接包含實習輔導教師實務理論的運作，實習教師不只是運用單一、或自己的實務理論，而是同時依據一組若干個相互關連的、以及受實習輔導教師實務理論影響的實務理論而行動，並且在自己一連串的行動中隱藏、修正或增強自己原來的實務理論。

(二)實務理論的內涵與特質

McCutcheon(1995)認為所有實務理論都是有意的(intentional)，Argyris(1982)在研究中指出人們對自己所嘗試進行的行動具有意圖，即使每個人察覺本身意圖的程度不一，但是其行動均合乎理性的--合乎自己或以人類為價值中心的道理，並且內隱地或明顯地規劃行動以達到某些目的或滿足某些需求。Elbaz(1983)、Nespor(1984)、Connelly與Clandinin(1985)、Keith(1986)、Cater(1990)、Anderson(1990)、Tamir(1991)、Duffee與Aikenhead(1992)曾以「實務知識」(practical knowledge)為主題進行對在職教師研究，實際上，「實務知識」與「實務理論」這兩個名詞皆指與教育實務相關的教師思想(teacher thinking)，只是「實務理論」企圖突顯「實務知識」的相互關連性與其架構整體性。關於在職教師實務理論的內涵與特質，郭玉霞(1998)與羅明華(1997)對上述學者的研究整理如下。

1. 實務理論的內涵

- (1)自我知識(knowledge of self)
- (2)一般教學知識(general pedagogical knowledge)
- (3)學科教學知識(pedagogical content knowledge)
- (4)學科內容知識(subject matter knowledge)
- (5)課程知識(curriculum knowledge)
- (6)對學習者及其特質的知識(knowledge on learners and their characteristics)

(7)境況知識(knowledge of context)

在職教師實務知識的內涵包括以上這七大類知識，而實習教師又因角色的特殊性、其實務知識的內涵必須再增加「對實習輔導教師與實習教師角色的知識」(knowledge on consulting teachers and apprentice teachers)；這八大類知識又可分為陳述性知識(declarative knowledge)、程序性知識(procedural knowledge)、及內隱性知識(tacit knowledge)三部分。陳述性知識是一種「知其然」(know that)的知識，用以陳述自己對現象或事件的瞭解與信念；例如，描述自己對「體罰」、「聯考」、或「教學」的看法。程序性知識是一種「知道如何做」(know how)的「應用性知識」(knowledge of use)或「為了應用而形成的知識」(knowledge for use)，是在個人親身觀察或經歷實際情境的過程中獲得；例如自己從實際互動中知道如何有效地與實習輔導教師及實習班級學生相處。內隱性知識則是一種潛在地「知其所以然」(know why)的知識，隱藏在個人的潛意識裡，通常未公開表達或陳述，也不容易以文字或語言作明確的表達；例如說不出（而可能在潛意識裡是清楚的）為什麼自己可以容易地察覺出班上某些學生可能發生了哪些問題。這裡要注意的是，前述八類實務知識所指的「知識」除了部分知識（如學科內容）之外，並非全是客觀的、經過公眾辨證或驗證而正當化(justification)的知識，而是指具有自己意義的、揉合一般事實、個別境況與個人信念所發展出來的對教育實務的理解，這從以下列舉的實務理論（或實務知識）特質中可以得知。

2. 實務理論的特質

- (1)具有歸納性，累積許多事件知識(case knowledge)而成。
- (2)具有經驗性，在教學行動中成形，並在實際教學中運用。
- (3)具有個人化特質，以具有個人意義的方式來建構及應用實務理論。
- (4)具有潛在性，兼含可意識到的、可描述的部分，與潛意識的、不易以文字或語言表達的部分。
- (5)具有目標性，在實際教學中投射其內隱的教學與生活的信念及目標。
- (6)具有境況特質，賦不同教學境況予以意義，並依不同境況之需求，應用最適宜的實務理論。
- (7)具有動態特質，隨著不斷地與實務相互辯證而變動。
- (8)具有交互作用性，自己一組若干個實務理論之間、與其他教師的實務理論之間、或與社會條件和限制之間是互相反饋的。

三、實務理論的限制與存在原理

從上述對實務理論之內涵與特質的討論可以窺見，不論是實習教師的實務理論，抑或是在職教師的教育實務理論，雖然又實用、又深具個人意義，又能讓自己在實習教師或在職教師角色中的應對進退與教學技巧趨於熟練與流利，但卻可能對自己以及對教育專業的更新產生限制。

實務理論的內涵包括實習教師對自我、學習者、課程、教學、學科內容、學科教學、境況、以及對實習輔導教師與實習教師角色的認知，這些概念(concepts)、信念(beliefs)與圖像(images)的內容與其繼續的建構，無一不受個人思考方式與思考典範(paradigm)的影響。首先從實務理論的形成過程(圖一與圖二)可以知道，省思扮演著理解體驗與觀察、以及建構類化與測試含意的重要工作。Elbaz(1981)指出在職教師持有實務知識的方式有境況、個人、社會、經驗及理論五大取向(orientation)；這意味著在建構以「務實」為目的的實務理論過程中，省思的焦點在於(1)回顧過去經驗的有效性、(2)考量社會的條件與限制、(3)以具有個人意義的方式來理解當時問題的境況、(4)並且於不斷測試境況的行動中尋找解決問題的最好方法。不過，很明顯地，雖然這些省思的焦點十分地務實，卻極可能陷於單環思考(single-loop thinking；Morgan, 1986)、或單一平面式思考(single-dimension thinking)中：單環思考是指在以某一種目的(如「務實」)為取向的單向思考循環中無法進行雙環思考(double-loop thinking；Morgan, 1986)，也就是無法反過頭來省思自己的體驗、觀察、或早已認為理所當然之信念的真實性或正確性、甚至思考目的或取向本身的意義或完整性；單一平面式思考則是指思考無法跳出原來的「平面」或典範，到另一典範中重新理解自己過去與現在的經驗、以及生活世界的整體。

McCutcheon (1995)也指出對於一位被認為是「專業」的(professional)教師而言，最務實的目標莫過於技巧地、穩健地完成學校或社會所預期的教育成果；同樣的，對一位參加教育實習的教育學程學生而言，最務實的目標也無非是技巧地、穩健地完成一年的教育實習、並順利地銜接未來的生活。這意味著「務實」並不代表絕對的公平或客觀，而是融合事實與各種價值。

再從實務理論的特質來看，在單一的或不完整的思考典範或思考方式之下：

- (1)實務理論的經驗性與歸納性特質可能帶來不客觀或不公平的想法或行為。例如，認為學生年紀小、又不具有充分的社會經驗，所以不可能

有什麼值得自己學習的地方；

- (2)個人化與境況的特質可能使實務理論流向以自我為中心的偏執或考量需求時的短視。例如，對某一政黨的偏好使自己教學時傾向醜化其他政黨，又如在以分數取人的教育系統中，教學重點在於學生能否照單全收、能否提高學生的解題速度；
- (3)目標性或潛在性的特質容易產生更多被認為理所當然、卻不易察覺其偏頗之信念。例如，在固定的時間內讓學生學到愈多內容愈好，評量時學生所得分數愈高，自己才算盡了教育責任，又如指導學生將他畫紙上的紅色樹葉改著上綠色；
- (4)動態與交互作用的特質可能使實務理論中錯誤的理解與體驗不斷地被反饋或疊代，形成愈來愈增強式的「變化」（「增強」是一種量的變化）。例如，與興趣、志向、風格與理念相投的同事互相分享管理學生的某些技巧，彼此愈來愈肯定這些技巧的正確性。

由此可知，在省思、行動、經驗與觀察的交互作用過程中成形的實務理論，一旦在各種情境與事件下、經多次累積的經驗中被強化，則其結構更新的難度就增加，結構更新的程度就減少。

值得注意的是，上述對實務理論之限制的探討，不在否定實務理論存在的價值，實務理論的形成就像生物系統會自然地利用疊代的自我指涉來達成本身的穩定；疊代是指系統將之前產生的質（影響、改變或異動），不斷重新吸收或再包裹入系統本身運作的一種反饋，疊代會產生自我指涉弔詭(self-referent paradox)造成自我相似性的不斷增強，也可能在結合非線性關係後產生差異擴大的蝴蝶效應(butterfly effect)，使系統中某處細微的變化，隨非線性關係發展而改變了整個系統現行的結構或面貌。幾百萬年前，大自然可能就是用這種疊代的自我指涉運作而使地球佈滿生命(Briggs & Peat, 1989)；同樣地，人類也會在每日運作的反饋過程中為自己的行動、生活或工作方式建構出具有個人意義、適合己用與為己掌控的實務理論，問題在於(1)實務理論的立足點--思考典範--是否完整，以及(2)實務理論是否因思考方式的影響，而在其繼續建構與發展的過程中失去了更新的機制。實際上，實務理論所面臨的危機就跟大自然以疊代的自我指涉運作所製造的生命體在精緻程度上有其極限的問題一樣（最先出現的生命體均無細胞核，以分裂生殖來繁衍），若非從結構上更新，現在自然不可能存在種類如此繁多又複雜奧秘的生命。

四、反映實務理論限制的教育實習現況

(一)限制一：教育實習典範的不完整

實務理論的可能限制之一來自於其思考典範的完整與否，思考典範是指思考所在的後設性境況，境況的結構與其中組成的基本信念影響著意識、觀察與體驗的取向、訊息的選擇與解讀的方式，機械式世界觀與渾沌世界觀就是影響人類思維的兩大典範。渾沌的典範興起於自1970年代起自然科學家對系統運行的研究，這種經由對於世界或其中大大小小、有機或無機系統之運行原則與演化型態的領悟而建構的思考模式，認為自我組織系統（如自己、學生、班級、學校或教育系統）對起始狀態是極度敏感的，是非線性地發展的，視擾動(perturbation)與異常(anomaly)為系統成長的重要激素，具有複雜的形式與耗散結構，有自我反饋機轉，能夠複製相似自我，兼具開放地與環境交換能源以及封閉地自我處理資訊的特質，是自發的，也是能自我創化的。相對於渾沌的思考典範，機械世界觀認為系統與系統之間是各自獨立的，本身不受拆解與重組的影響，各部分的總合就等於其整體，系統是線性發展的，「明確」、「秩序」、「線性」、「簡單」、「可預測」是這個思考典範注意、觀察與體驗人、事、物的焦點，長久以來，大部分的人習慣以這些基本信念來解釋現象，作為採取行動與解決問題的標準，教育實習制度就反映出其典範的不完整、受機械式世界觀影響的現象，茲討論如下。

1. 由上而下的實習評量。在舊制與新制教育實習的過程中有許多針對實習教師的教學、級務、行政與研習進修的平時、學期與年度評量，這些評量以量化的表格呈現，列舉明確的評量項目；先不論這些由師資培育機構設計出來的評量表除了以分數標示實習教師的表現之外、是否具有積極的教育價值（如實習輔導教師和實習指導教師是否與實習教師討論分數與評量的意義），實際上，從實習教師並沒有評量實習學校與師資培育機構的機會來看，由上而下的評量過程已經反映出實習學校與師資培育機構「絕對權威與專業」的自許，這種權威與專業的絕對化將影響實習教師當時或未來面對學生學習評量時的態度與作法；評量失去作為各層系統再學習與繼續演化的指標之價值，其意義在教育實習的過程中也被窄化（註2）。
2. 辦學評鑑所帶來的形式化實習制度。師資培育開放後，所有師資培育機構必須定期接受教育部的辦學評鑑，辦學評鑑的依據是「師資培育法」

與「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法」，辦法中有許多教育實習相關規定：如實習指導教師巡迴輔導；實習教師繳交實習計畫書與年度實習報告；實習教師的學年總評量中實習學校與師資培育機構各佔多少百分比、又以什麼方式進行等等。這些規定的原意應是幫助師資培育機構與實習學校在發展教育實習計畫時作為參考用，然而，經過瞭解辦學評鑑「要績效就必須有文字圖表證據」之效應、以及觀察到評鑑人員常來自師範體系的影響，師資培育機構多沿用師範體系或模仿評鑑優良的實習計畫、多忙於設計能夠留下證據的表格或蒐集用於評鑑的資料；辦學評鑑對「明確」、「具體」與「可掌控」的要求常使教育實習制度的規劃與執行變得形式化，就如同尚未取消的聯考對教師教學與學生學習的影響一樣，教育實習意義與特色的開展鮮少成為師資培育機構的辦學使命。

3. 適應而後順從乃務實之本。在新制教育實習過程中有許多不合理法的情況，如安排實習教師無薪資地教第八節輔導課；以趕進度或保護自己教學技巧之智慧財產權為由、而未提供實習教師在一年實習中實際演練或觀摩的機會；而即使合理合法，實習教師仍多無法充份參與實習輔導教師經營班級之設計。實習教師在實習學校中只有順從學校文化與實習輔導教師之建議的義務，而無實踐「未來教師」參與教育系統革新的權利，師資培育機構又因不欲破壞與簽約學校的合作關係，所以多以「一年很快就過去了」或「趁此磨練自己的人際關係與耐力」等說法來安慰或鼓勵實習教師。簡單（不需要在實習這一年中深入地探究事、物、現象背後的意義）、預測（不可能在實習這一年中實踐自己教育理念）、秩序與線性（不必在實習這一年中嘗試其它的教育可能性）成為教育實習的產物。
4. 有問題的教育信念在實習過程中繼續被強化。Prawat (1992) 提出四組反映機械式世界觀的信念，分別是：(1) 視教學內容與學習者為各自獨立與分裂的實體，在教學的過程中教師應該對教學內容的「傳遞」投注最多的時間與注意力。(2) 學習(learning)與應用(application)、瞭解(understanding)與問題解決(problem solving)均是兩回事，因為學習有分階級層次，會產生水平轉移(horizontal transfer)與垂直轉移(vertical transfer)。(3) 「活動等於學習」，而「從做中學」是指學習者透過活動就必能建構知識；(4) 「課程」是一種固定的、循序前進的事項或議程，認為教師如管理者、樂團指揮家、或是一個可以站在教學系統的外面來調整系統的

操控者，主要的工作就是持續系統內各種安排好的活動之進行。除上述信念之外，反映「秩序與控制是班級經營的主要訴求」、「解題與預測是教學與學習的主要目標」、「簡單與快速是解題的目的」、「明確的分數是預測的指標」等等信念的相關技巧也不斷地在新制與舊制的教育實習過程中被訓練。

5. 穩定、複製與模式化成爲主流價值。就如同實務理論存在的原理一樣，從上述的討論可以窺見，舊制與新制教育實習的過程均能培育出穩定或複製當時教育模式的力量，然而，教育實習似乎從未積極地扮演企圖超越實務理論限制的角色。對於思考典範較爲完整的實習教師而言，一年的實習可能帶來「雖然產生許多省思的機會、但仍無法實踐省思結果」的遺憾，對於思考典範較不完整的實習教師而言，一年的實習將不斷地加強其反映機械式世界觀的教育信念，倒成了阻礙教育革新的來源之一。

(二)限制二：教育實習典範失去更新的機制

實務理論的可能限制之二來自於個人的省思方式是否具備更新的機制。如前所述，實習教師或甚至是其實習輔導教師都有可能透過「省思」而增強自己的機械世界觀或反映機械世界觀的實務理論，但即使如此，實習教師還是需要透過「省思」的管道，才有轉移或更新思考典範的可能。黃譯瑩(1999)分析了文獻中五種省思方式：包括回顧式省思(retrospection)、慎思熟慮式省思(deliberation)、行動中省思(reflection in action)、解放式省思(emancipation)與察覺意識式省思(conscious awareness)，並進一步評估這些省思方式協助個人更新思考典範的可能性。研究發現：

- (1) 回顧式省思與行動中省思因爲傾向於單一平面或單環思考，故轉移思考典範的可能性較小。
- (2) 解放式省思所強調的自我決定有助於個人更接近、或更容易體會渾沌思考典範中的自我組織與自我創化，不過，解放式省思對於正義、自由與平等的訴求，跳離不開以人類爲中心的價值判斷，因此減少了解放式省思轉移機械思考典範的可能性。
- (3) 慎思熟慮式省思要在同時具備「開放的思考」、「責任感」與「完全的心靈」三要素的情況下，思考典範才有轉移的可能。
- (4) 察覺意識式省思則因意識的本質與渾沌典範的本質相互呼應，因此，以意識本身與意義尋求爲省思對象的察覺意識式省思具有轉移思考典

範較大的可能性。

然而從過去到現在，整個師資培育過程包括一年的教育實習，有關「省思」與「更新」的探討與實踐卻極常被其它學門類的科目所替代、或在反映機械式世界觀信念的教育環境中被稀釋，成了虛無課程；更新的機制不但不被鼓勵反而在師資培育的過程中被忽略掉了。

五、新舊教育實習制度的優勢與危機

教育實習最重要的目標在於協助職前教師在真實境況中藉由觀察、省思與不斷反覆地演練、而發展出教學級務與行政工作的實務理論，而舊制教育實習制度的優勢就在於它所提供的實習環境對於實習教師而言十分真實，實習教師擁有班級的所有權、並擔負著真正的教育與社會責任，能依據自己的教育信念、體驗與省思結果在行動的過程中建構個人的教育實務理論。這也就是說舊制教育實習制度的危機出現在實務理論本身的限制--(1)實務理論的立足點--實習教師的思考典範--是否完整，以及(2)實務理論是否受限於實習教師的思考方式而失去更新的機制。

嚴格的說，新制教育實習制度所提供的實習環境對於實習教師而言並不算十分真實，這是因為實習教師無論有沒有獲得或獲得多少演練教學、級務或行政工作的機會，均未負有真正教育與社會責任；從整個新制教育實習的境況來看，實習教師所建構的實務理論應該只能稱之為「教育實習實務理論」或「仿實習輔導教師實務理論的教育實務理論」，而非一種植基於對學校教育具有真正教師權利與義務的「教育實務理論」。「教育實習實務理論」是指實習教師透過參與教育實習，發展出一種仍是不被賦予真正教育與社會責任的教學理論、以及在實習學校中應對進退的能力，「教育實習實務理論」不一定和提高教學、級務或行政工作的能力相關，卻極可能與「如何安然地度過實習一年」、以及「如何為實習結束後的新生活鋪路」有高度的相關；事實上，在現行教育實習制度中有許多實習教師並沒有獲得足夠的練習機會，很多觀察與省思的結果無法得到測試，稱不上是發展了實務理論。此外，「仿實習輔導教師實務理論的教育實務理論」是指實習教師在教育實習的過程中，受到實習輔導教師建議、修正或規定某些詮釋與作法的影響，而發展出與其實習輔導教師十分相似（但不一定認同）的教育實務理論，減少了依據自己的教育信念、體驗與省思結果而行動、進而建構個人教育實務理論的機會。

上述現象反映了新制教育實習的危機，不過，新制教育實習制度的優勢也建立在其危機處理的機會中。穩定、複製與模式化均是新舊教育實習制度的共通限制，但若教育實習規劃者開始思考教育實習典範的限制、並嘗試超越實務理論限制的策略，那麼只有新制的教育實習制度最可能同時推動三種系統，使師資培育機構、實習學校與實習教師互相成爲省思與更新的觸媒或催化劑。

六、結語與建議

綜合以上對實務理論與教育實習典範的探討可知，教育實習的理想發生在實務理論的存在原理——也同時就是其限制之上：協助職前教師產生一種在實際運作當中熟練化、穩定化的教育信念與知能。因此，就反映機械世界觀與種種實務理論限制的教育實習現況而言，未來教育實習可以努力的方向應該是更積極地推動典範更新的規劃與策略：是否賦予實習教師更充分的班級所有權、教育與社會責任？是否鼓勵實習教師實踐教師的義務與權利？是否讓實習教師也參與實習評量的機制？師資培育機構、實習學校與實習教師是否瞭解教育實習的意義、實務理論的存在原理與限制、機械與渾沌典範的內容？是否提供實習教師釐清自己實務理論、檢視自己的思考典範與省思習慣的機會？師資培育機構是否能轉移對辦學評鑑的用心、而盡力地超越教育實習的限制？教育實習典範擁有多少更新的契機，教育系統就增加多少革新的力量。

附 註

註 1：對於在職教師的實務理論之討論請參見黃譯瑩(1999)從實務理論與典範的觀點初探教師更新之原理、內容與管道。教育研究資訊（1999年，7卷4期）。

註 2：評量被窄化爲「標示表現與成效」的代名詞由來已久，但其存在的積極目的應該是成爲「主體與客體互相再學習之參考指標」；實際上，近年來大部分大專院校在每學期期末時發給學生填寫，由班代封好收回資料處理中心整理的「課程與教學評量表」、或類似的意見調查表，就反映了評量成爲「再學習之參考指標」的趨勢。因此，實習輔導教師、實習

專論

簽約學校、師資培育機構與規劃教育實習制度的相關單位，對於「被評量」的重新解讀與減少恐懼將成爲未來推動教育實習典範更新的重要工作之一。

參考文獻

- 黃譯瑩(1996)。省思與信念：談教師更新。臺東：八十五學年度師範學院教育學術論文發表會。
- 黃譯瑩(1998)。課程統整之意義探究與模式建構。行政院國家科學委員會研究彙刊之三：人文與社會科學，8(4)，616-633。
- 黃譯瑩(1999)。從實務理論與典範的觀點初探教師更新之原理、內容與管道。教育研習資訊，7(4)。
- 教育部(1994)。師資培育法。臺北：教育部。
- 教育部(1995)。高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法。臺北：教育部。
- 郭玉霞(1998)。初任教師的實務知識：一個個案研究報告。臺中：師資培育多元化與新制教育實習制度學術研討會。
- 羅明華(1997)。國民小學初任教師實務知識的發展及其影響因素之個案研究。花蓮：八十六學年度師範學院教育學術論文發表會。
- Anderson, J. R. (1990). *Cognitive psychology and its implications*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Argyris, C. (1982). *Reasoning, learning and action: Individual and organizational*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Briggs, J. and Peat, F. D. (1989). *Turbulent mirror*. (布理格、皮特(1992)。渾沌魔鏡，王彥文(譯)。臺北：牛頓。)
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston et al. (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York: Macmillan.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge and modes of knowing: Relevance for teaching and learning. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching: The ways of knowing* (pp. 174-198). Chicago: University of

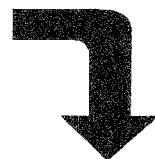
- Chicago.
- Dufee, L. & Aikenhead, G. (1992). Curriculum change, student evaluation, and teacher practical knowledge. *Science Education*, 76(5), 493-506.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's practical knowledge: Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 1, 43-71.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nichols.
- Keith, M. J. (1986). *A student teacher's practical knowledge of success in classroom lessons: Expectation, images, and strategies*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 277 677)
- Kolb, D. A. (1981). *Learning styles and disciplinary differences*. In A. Chickering (Ed.), *The modern American college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McCutcheon, G. (1992). Facilitating teacher personal theorizing. In E. W. Ross, J. W. Cornett & G. McCutcheon (Eds.), *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research*. New York: State University of New York.
- McCutcheon, G. (1995). *Developing curriculum: Solo and group deliberation*. New York: Longman.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Nespor, J. (1984). *The teacher beliefs study: An intern report*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 251 435)
- Prawat, R. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354-395.
- Tamir, P. (1991). Professional and personal knowledge of teachers and teacher educator. *Teaching and Teacher Education*, 7(3), 263-268.

(收稿日期：88.3.4.，通過審查日期：88.7.10.)

附錄



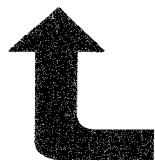
獲得具體經驗：
學生不能理解三年級數學教材
中所提供「偶數」的定義—「
偶數是能被二整除的數」



產生策略或決定，測試類
化中的含意：
決定教學生反覆歌頌「二
、四、六、八，誰我們最
愛它」的童謠，（觀察學
生是否能解答偶數與奇數
的問題，由此繼續另一新
的具體經驗，即觀察學生
現在是否能分辨偶數、奇
數）。

觀察：
學生在表達或作業中出現
錯誤，他們似乎開始沮喪
。

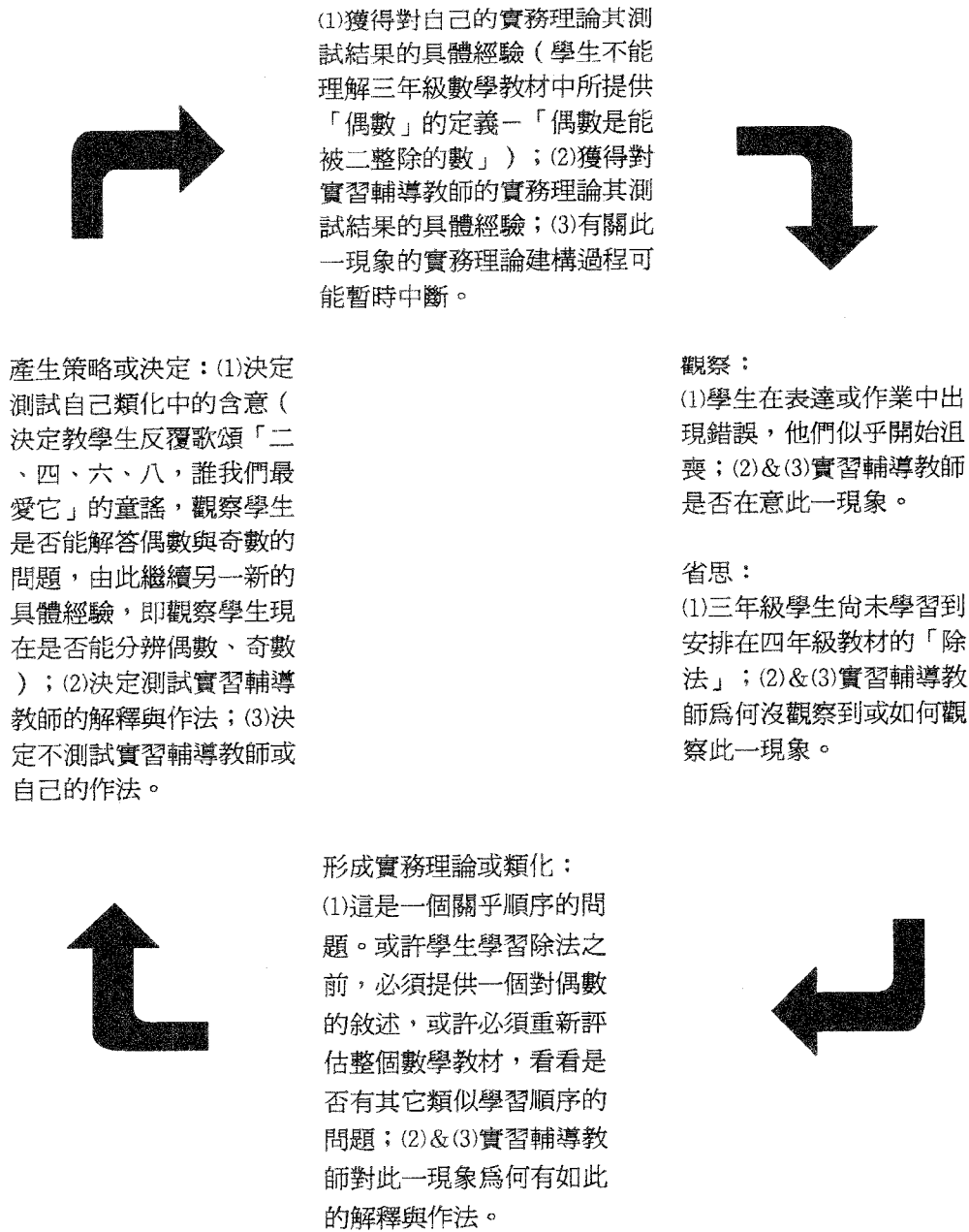
省思：
三年級學生尚未學習到安
排在四年級教材的「除法
」。



形成實務理論或類化：
這是一個關乎順序的問題。或
許學生學習除法之前，必須提
供一個對偶數的敘述；或許必
須重新評估整個數學教材，看
看是否有其它類似學習順序
的問題。



附圖一：在職教師建構實務理論



附圖二：實習教師建構實務理論

