

教學實習中的專業學習*

鄧怡勳、蔡碧蓮

香港教育學院教育政策與行政系

教學實習是教師教育中關鍵的一環。本文闡述一個探討六位香港小學實習教師學教歷程的質性個案研究，從建構教學自我的角度剖析實習教師的專業學習經驗。本文檢視教學實習環境中行動環境、社群專業環境及視導環境的不同層面，包括不同人士營造的挑戰與支援、實習教師對教學及專業角色的詮釋、他們在教學知識上的建構，這些皆與教學自我的建構有關。這項研究讓我們能更深入認識實習教師的專業學習，從而對發展高質素的教學實習帶來啟示。

教學實習是教師教育中關鍵的一環，實習教師在實習時的專業學習經驗質素一直備受關注。學者倡議師訓機構與學校必須合力塑造高質素的教學實習環境，讓實習教師經歷具教育意義的學習經驗（Zeichner, 1996, 2002）。自 20 世紀 90 年代中開始，本港小學教師的職前培訓課程引入了院校合作模式，邀請實習學校的教師支援實習教師的學習（鄭美紅、鄧怡勳，2003），從而提升教學實習的質素。十年已過，也許是時候檢視教學實習質素這個課題。本文嘗試從建構教學自我的角度剖析實習教師的學習經驗，透過質性個案研究，探討教學實習環境的多面性和實習教師學教歷程的複雜性，讓我們思考「教學實習的質素」這個課題。

* 本文是香港教育學院資助研究計劃“Teacher Learning (Phase 1): Embarking on the Learning-to-teach Journey”的研究成果。

教學自我的建構

Tang (2002a) 指出學教歷程是教師在教學專業藝術中建構「教學自我」(teaching self)的過程。Bullough, Knowles, & Crow (1991) 將教學自我界定為教師在特定的時間及情境下對自己專業角色的詮釋。Nias (1989) 指出教學自我的處境性及其與自我本質 (core self) 的關係。自我本質是個人在成長過程中形成的價值觀及自我形象,是每個人最核心和不易改變的部分。自我本質不斷影響教師對教學及專業角色的詮釋,與教學自我的建構息息相關。有學者認為在學教歷程中,自我本質與教學自我之間會產生失調 (dissonance), 成為專業成長的動力 (Britzman, 1991; Kagan, 1992)。Tang (2003) 整合有關失調的論說, 以及專業學習中挑戰與支援的觀點 (Daloz, 1999; Gipe & Richards, 1992; Martin, 1996; Mayer & Goldsberry, 1993; McNally & Martin, 1998), 分析教學實習環境中的挑戰和支援與教學自我建構的關係, 指出在適量的挑戰與相應的支援下, 失調是成長的動力, 能推動教學自我的不斷重整, 調節自我本質與教學自我之間的失衡狀態, 令實習教師漸漸建立健康及具滿足感的教學自我。這在學教歷程中是相當重要的。

Tang (2004) 指出「教學知識庫」(teaching repertoire) 是教學自我中的重要部分, 蘊藏著豐富的範例演示、想像、理解與行動等 (Griffiths, 2000; Schön, 1983)。在學教歷程中, 教師從不同的途徑不斷建構各類的專業知識, 令教學知識庫不斷豐富, 教學自我從而不斷強化。有關教學專業知識的文獻, 令我們對教學知識庫的認識有所啓示。Shulman (1986; 1987) 認為教學專業知識包括內容知識、教學法知識、教學內容知識、課程知識、有關學生的知識、有關教育情境的知識及有關教育目的的知識。Leinhardt, Young, & Merriman (1995) 把教學專業知識的形態劃分為理論性知識及實踐性知識, 前者是外顯的、系統的、可表述的, 通常是透過閱讀及參與講座獲得; 後者是隱蔽的、非系統的, 是對理論性知識的理解、運用與擴展 (陳向明, 2003)。

Schön (1983) 對反思的詮釋啓發我們將教學專業藝術看成教師與實踐情境的對話: 教師運用教學知識庫內的知識, 在教學情境中設定問

題，並採取相應行動。教師在不確定的教學情境中如何設定問題，並進行實踐，取決於教師如何詮釋實踐的情境；在實踐過程中，教師傾聽教學情境中的反饋信息，對情境的詮釋進行重組（洪明，2003）。在這個循環互動的對話中，教師不斷建構個人的實踐性知識，豐富了教學知識庫，從而強化教學自我。

教學實習環境的多面性

在職前教師教育的教學實習中，實習教師與實習環境進行循環互動的對話，建構教學自我。Tang（2003）將實習環境分為三個範疇，即行動環境（Eraut, 1994）、社群專業環境（McNally, Cope, Inglis, & Stronach, 1997）和視導環境（Slick, 1998）。

行動環境（action context）指課堂情境。課堂教學是實習教師的核心職務，學生是實習教師在行動環境中重要的參考對象，一方面可以肯定實習教師的專業能力，同時亦可令實習教師自覺不足、未能勝任（Nias, 1989），這對教學自我的肯定有著極大的影響。與此同時，實習教師在行動環境中運用教學知識庫內的知識與實踐情境進行對話，一方面進行實踐，另一方面傾聽學生的反饋信息，從而促進個人實踐性知識的建構（Tang, 2004）。

在社群專業環境（socio-professional context）中，實習教師與校內人士包括教師、同儕及其他成員進行互動，不斷尋索自己成為教師的意義（Samaras, & Gismondi, 1998），從而建構教學自我。Wang（2001）提出教師與實習教師在不同教學啓導（mentoring）環境中的互動，無論在質、量及內容方面均存在差異；Britton, Paine, Pimm, & Raizen（2003）的研究顯示教學啓導文化因應不同地區的學校體制及課程環境而變化，初任教師與教學啓導教師的互動形態因而會有不同；Tang & Choi（2004）亦指出不同地區會呈現「個人主義式」或「集體主義式」的教學啓導文化，這都會影響實習教師的專業學習形態。現時有大量探討教學啓導的文獻（例如 Hawkey, 1997; Wang & Odell, 2002），使我們可更

深入了解教學啓導對實習教師專業學習的影響。同儕在社群專業環境中也擔當著重要的角色，他們與實習教師處於相同的環境及位置，能給予實習教師援助，並有效地打破實習教師孤立無援的狀況(Hawkey, 1995a, 1995b)。同儕不僅是實習教師作自我評估時重要而客觀的參考(Buchanan & Jackson, 1998)，同儕間的對話亦對實習教師在專業知識建構方面有莫大裨益(Manouchehri, 2002)。

視導環境(supervisory context)是教學實習中不容忽視的範疇。Lyle(1996)和Stones(1987)強調透過結合理論與實踐，教學視導對實習教師的專業學習有顯著的幫助。亦有學者指出，導師一方面協助實習教師學習，另一方面又評估實習教師的教學，角色衝突是難免的(Cooper, 1994; Slick, 1997)。在視導環境中，高等院校導師、校內教師及實習教師組成三方關係，Veal & Rikard(1998)形容這三方關係是制度化的，而在這階級分層的三方關係中，導師擁有最高權力。缺乏溝通、理念分歧等是三方關係中可能出現的問題(Graham, 1997; Guyton & McIntyre, 1990; Tang, 2002b)。

研究目的、場域與方法

研究目的

這項研究旨在深入分析實習教師在教學實習中的專業學習歷程，以探討教學實習的質素這個課題，聚焦於實習教師在教學實習環境中三個範疇(即行動環境、社群專業環境及視導環境)中教學自我的建構。

研究場域

研究場域是香港一個一年制小學學位教師教育文憑課程。在課程中，每位實習教師選修兩個教學科目作研習，並進行兩期教學實習。第一期(四星期)及第二期(八星期)教學實習分別於課程的上、下學期進行。在教學實習裏，實習教師須進行課堂教學，並參與課堂以外的活動。

這項研究是多重個案研究（multiple-case study），研究者採取立意抽樣（purposeful sampling）方法，選擇資訊豐富的個案作深度研究。研究對象是六位就讀一年制學位教師教育文憑課程的小學實習教師，他們選修不同的科目，並在不同地區與學校進行教學實習。表一列出實習教師所修讀的兩個科目及實習地區資料。Patton（1990）認為這種最大變異抽樣（maximum variation sampling）的特色在於選擇變異多的小樣本，一方面透過詳細的描述反映關鍵經歷，另一方面從大量變異中呈現的共同性探求特殊意義和價值，從而有助了解實習教師專業學習歷程的獨特性與複雜性。

表一：實習教師資料一覽

實習教師 (化名)	性別	教學科目 研習一	教學科目 研習二	第一期 教學實習地區	第二期 教學實習地區
梓新	男	英文	公民教育	加拿大多倫多	香港
子欣	女	英文	普通話	澳洲布里斯班	香港
少美	女	普通話	中文	西安	香港
惠恩	女	普通話	資訊科技	西安	香港
建文	男	美術	資訊科技	香港	香港
美玲	女	音樂	數學	香港	香港

資料蒐集

這次研究採用三角交叉檢視法（Janesick, 1994; Patton, 1990; Stake, 1995），以不同的方法搜集資料，而資料的來源亦是多面的。研究員蒐集了教師培訓課程的相關文件¹，並在 2002–2003 學年內，為每位實習教師進行三次深入訪問，追溯其專業學習的心路歷程；在第二期教學實習中，研究員到實習學校觀察實習情況，訪問對象亦包括教學啓導教師及視導導師，務求以不同方法蒐集多方面的資料，從而對實習教師的學習經驗有更全面的了解。

資料分析

每個個案已登錄的資料，是根據實習教師在行動環境、社群專業環境及視導環境中的專業學習經驗和實習教師教學自我的發展而歸類。研究者運用持續比較方法（constant comparative method）（Glaser & Strauss, 1967），進行同一實例分析（within-case analysis）及不同案例分析（cross-case analysis）（潘淑滿，2003），將資料概念化，深入分析實習教師的種種經驗對建構教學自我的影響。

下文先介紹沉浸課程中的教學實習環境和本港小學實習的情況，繼而闡述實習教師在行動環境、社群專業環境及視導環境中教學自我的建構。一方面探討每一環境中具支援性或挑戰性的不同層面對教學自我的影響，並了解實習教師身處其中對教學及專業角色的詮釋；另一方面分析教學知識的建構，從而讓我們對教學自我建構有更深入思考。

教學實習環境

本研究中的教學實習在不同地區進行。綜合課程文件的省覽及訪問所得的背景資料，我們得知不同地區的教學實習環境情況。以下有關實習情境的闡述，有助探討實習教師專業學習的歷程。

英語及普通話沉浸課程的內容包括言語訓練、文化活動及教學實習。梓新及子欣分別在加拿大多倫多及澳洲布里斯班參與英語沉浸課程，而少美及惠恩則在中國西安參與普通話沉浸課程。

不同地區的小學課程結構、學校組織環境及教學啓導文化，均會塑造不同的實習環境。因著小學綜合課程與班主任制度的影響，梓新和子欣在多倫多及布里斯班集中任教一個班級裏的綜合課程，並集中與身為班主任（host teacher）的教學啓導教師接觸，教學啓導的模式傾向較「個人化」。在普通話沉浸計劃中，教學實習的安排截然不同。少美及惠恩先在西安市郊的一所小學任教語文，進行普通話科的兩星期教學實習，然後再到西安市中心的另一所小學進行教學科目研習二的教學實習；兩

所小學均安排指導老師（即教學啓導教師）就個別科目指導實習教師的教學。因著中國內地小學公開的教學文化，少美及惠恩有機會觀摩不同教師的課堂，教學啓導的模式較為「集體化」。在教學視導方面，沉浸課程中高等院校的導師進入實習學校進行視導，就個別實習教師的教學表現給予回饋，評估的取向為發展性（formative）而非總結性（summative）。

在香港的教學實習中，每位實習教師在不同的班級任教兩個科目，而學校則為每位實習教師安排兩個科目的教學啓導教師，給予實習上的支援。高等院校的導師負責實習視導，肩負支援與評估的責任，總結性評估在第二期實習進行。同時，高等院校當局鼓勵視導導師、教學啓導教師及實習教師進行三方會議，就實習教師的教學進行討論，令三方在視導過程中得益。

在行動環境中建構教學自我

在行動環境中，實習教師進行課堂教學，與實踐情境對話，學生的反應是重要的反饋信息，正面與反面的反饋信息對教學自我的肯定有甚大影響。在教學專業知識方面，實習教師整合不同的教學專業知識，並在實踐情境中建構個人實踐性知識，豐富教學知識庫，從而強化教學自我。

行動環境中「心靈的回報」

在行動環境中，學生的正面反饋信息為實習教師帶來「心靈的回報」（Lortie, 1975）。這種來自學生的支援對建構教學自我起了重要的作用。子欣在入讀師訓課程前任職商界，把教學工作詮釋為一份穩定的職業。她在行動環境中的心路歷程，顯示她從與教學實踐情境對話中的掙扎，慢慢建立自信；在尋索自己成為教師的意義之旅程上，學生的正面反饋信息令她意識到自己對教師角色的詮釋有所改變，專業意識不斷提升。她的示例讓我們了解「心靈的回報」對建構教學自我的重要性：

我回想以前初入課室教學時，可能有點害怕，不敢直望學生，我一邊做其他東西一邊教。但被提點後，我多望了學生，自信心也大了，表現也自然了一點。這是要慢慢累積的，教得多膽子便漸漸大了。……原來自己真的是喜歡教學，這都是實習後才發現的。在這段期間，知道自己喜歡和適合教書。學生給我一個開心的工作環境，我喜歡學校的生活，喜歡教學的工作。進學院之前也是喜歡教學，但感覺不是太強烈。我的想法和很多同學一樣，希望有一份穩定工作，收入又理想。那時教書都是自己的理想，但不像實習時那麼強烈的感覺。學生真的帶來很多歡樂。（子欣，第二次〔香港〕教學實習的訪問）

「熟悉」的課堂經驗變為「陌生」

惠恩出生於內地，在國內接受教育，到十五、六歲時才隨家人到香港定居，並在香港接受高中及大學教育。就惠恩的文化背景及相對於在香港土生土長的實習教師而言，惠恩在西安進行第一次教學實習，是在一個較「熟悉」的文化環境中進行教學。可是，惠恩在行動環境中面對課堂秩序問題的衝擊，在課堂中那種即時並強烈的負面反饋信息，令她不知所措。這種課堂的挑戰對她的教學自我構成威脅，令她陷入失調的狀態：

那是一年級的學生……而那一班很嘈吵。他們沒有去過電腦室，我便安排他們到電腦室，讓他們可以玩遊戲。他們當時很興奮，我有點害怕〔失控〕，於是在我的課堂時便嚴肅地對他們說：「不可胡亂觸動任何東西！」……當時我很驚慌，我心想：「為甚麼每個小朋友都會胡亂地觸摸每一樣東西呢？」你也想像到他們很嘈吵，我覺得他們好像失控了似的。（惠恩，第一次〔西安〕教學實習的訪問）

行動環境中現實的震撼，加上與教學啓導教師的交流，令惠恩體會到師生關係的轉變。對於老師准許學生在課堂上高聲談話，她感到十分震驚，因為這種學生行為在她兒時是不能容忍的。雖然在「熟悉」的文化環境中實習，卻經歷「陌生」的課堂經驗，這種挑戰引致失調的狀態，推動她反思課堂管理的意義，從而重整教學自我。

在行動環境中建構個人實踐性知識

在建構知識方面，實習教師運用教學知識庫中的知識，在行動環境中設定問題，並進行實踐。在美玲與建文的示例中，實習教師整合在師訓課程中學習的理論性知識與個人對實踐情境的理解，在實踐中建構個人實踐性知識。這種知識呈內隱狀態，基於實習教師的個人特質與經驗，鑲嵌在他們的行動中；實習教師通過身體感官、理性及直覺，在行動中建構個人實踐性知識，對建構教學自我具有重要意義，是學教歷程中的關鍵。

美玲面對師訓課程與行動環境中的不同要求，整合有關「創作音樂活動」的理論性知識及對行動環境的認識，以創作音樂活動，並轉化為實踐性知識，顯示她在教學內容知識上的增進：

導師會跟我們說現有的音樂教科書不是一個好的教材套，……其實是自己去設計一個教材套去教，不要給那本書所規範。……因為學校又要求我們教書內的歌，那我們便要重新去由那幾首歌組合起來，看看是否可以找一個好的題目可以連結這幾課書去教他們，……所以我便想到這些東西，而學院的要求是創作，給予學生一些創作〔音樂〕活動，我便出了這樣一個形式、設計了一個活動給他們。（美玲，第二次〔香港〕教學實習的訪問）

建文的經歷反映他從教學知識庫中運用美術科與資訊科技科在教學法上的理論性知識，自己對教學內容知識（即漫畫）的掌握，加上對學生及教學情境的認識，整合在自己的教學中。而學生對課堂的投入構成教學情境中的正面反饋信息，給他「心靈的回報」。在與實踐情境的對話中，他不斷建構個人實踐性知識，令教學知識庫不斷豐富，從而強化教學自我的建構：

我們美術科的教學可配合社會課題，當時我就捉住 SARS〔嚴重急性呼吸系統綜合症〕，我就想了一個叫細菌大戰。……我是很喜歡畫四格漫畫的，即一些短的漫畫，我很期望將自己的專長教授給學生。他

們應該會很有興趣……我自己副修資訊科技，資訊科技亦強調我們每教一個課題或者是策劃一個進度的時候，可嘗試想想與一些社會議題的關係。同時，最重要是這一年下學期，學了一個專題研習。……透過細菌大戰我亦想實踐到專題研習……但是我只是用了它的精神，就是與社會議題有關的。……那是第一次我想學生做的事，而他們又做到，那時他們可能對課題有興趣，可能我也預備了很多圖片給他們看，於是課堂的秩序問題減少了。由於他們投入參與，我便教得很開心，他們又學得開心，最後做出來的作品都是滿意的。（建文，第二次〔香港〕教學實習的訪問）

學教經驗的整合與斷層

梓新、子欣、少美及惠恩的實習歷程在兩個截然不同的行動環境中進行，他們在整理兩期實習所處行動環境中的學習經驗，有不同的領會。梓新整合和比較加拿大與香港的課堂上師生互動的取向，結合他對本地實習中課堂情境的認識，在師生互動方面建構一套配合香港情境的個人實踐性知識：

因為加拿大的方法很難控制秩序，他們的尺度較鬆，即使學生走來走去或拋垃圾，也不需先舉手。香港則需要。甚至是去廁所，加拿大的學生都不需要舉手，只需要說聲，老師不會不批准。而香港，老師通常會擔心，如果批准兩個同學去，那麼全班同學都會去，即是兩個標準不同。……其實我想拿一個平衡，未必是那一個較好，有時一定要罵，既是不對，就需要罵，如果你只是讚他，小朋友是不知道。如果你這次讚他，難道他下次做錯，又需要讚他？所以一定要軟硬兼施。（梓新，第二次〔香港〕教學實習的訪問）

相反，少美的示例顯示出她把兩次實習的經驗看作獨立的學教經驗，未能詮釋在兩次實習中課堂教學經驗的關係，形成「學教經驗的斷層」。少美未能有效整理從不同途徑獲取的專業知識，以建構相關的個人實踐性知識：

上次因為大陸沒有普通話科，所以普通話科像中文科一樣。今次真的分開中文和普通話教……這兩次實習的關連不是很大。今次實習時間都很趕，都沒有想那麼多的事情……今次實習像是已經放下上次實習那些，完全不會回想上次的事，可能知道是不同的，所以自然沒有想。（少美，第二次〔香港〕教學實習的訪問）

從以上多位實習教師的學習經歷中，我們發現實習教師與行動環境的互動性。一方面，學生的正面回饋帶來心靈的回報，這種來自學生的支援有助肯定教學自我；課堂秩序問題的挑戰令「熟悉」的課堂經驗變為「陌生」，引致失調的狀態，推動教學自我的重整。另一方面，實習教師在個人實踐性知識的建構，亦體現於他們與行動環境的互動中，當中有關整合不同知識及學教經驗斷層的示例，令我們對教學知識的建構有更深入的认识。

在社群專業環境中建構教學自我

在社群專業環境中，同儕及教學啓導教師的支援為實習教師締造具安全感的專業學習環境，促進教學自我的肯定。透過觀察及專業對話，實習教師重整對教學及專業角色的詮釋，得以交流實踐性知識，並從別人的實踐性知識得到啓示。同時，透過參與課堂教學以外的工作及檢視不同地方的教育措施，教師教學知識庫中不同的知識領域都得以豐富，有利教學自我的建構。

具支援性的專業學習環境

具支援性的人際互動塑造安全的社群專業學習環境，教學啓導教師對實習教師的肯定及同儕間的互相砥礪成為專業學習的重要推動力。教學啓導教師的鼓勵令建文自信增強，梓新亦感到同儕處於相同的環境及地位，可分擔教學實習中的苦與樂。這些心理上的肯定，對於實習教師建構教學自我有正面的作用：

最開心的是有教學啓導教師對我的讚美……其實是很小的鼓勵，但對於我來說是很大的推動力。因為她說她想不到我會在這麼短的時間之內教了這麼多的知識，她說我進步了很多……（建文，第一次〔香港〕教學實習的訪問）

因為我們都是同在一房間，在放學的時間，遇過甚麼不如意，大家可以講出來，有甚麼開心的事，大家會傾談，下午的時候，又會一起吃飯。（梓新，第二次〔香港〕教學實習的訪問）

同儕之間實踐性知識的交流

除了提供支援性的環境外，同儕之間的專業交流對實習教師在專業知識的建構方面亦有幫助。建文與同儕探討課堂管理的問題，這種同儕間實踐性知識的交流，有助豐富教學知識庫：

同學之間可以互相學習。因為大家的關係很好，雖然兩個同學不是同科的，但是我們都可以互相學習。尤其在課室管理方面，可以分享怎樣改善，如大家教同一班的時候，就會叫留意一下哪一個學生，給予多一些注意。（建文，第一次〔香港〕教學實習的訪問）

觀課讓同儕有機會實地觀察實踐性知識的運用。美玲的觀課經驗讓她實地觀察同儕在教學上的具體策略，並嘗試在她自己的教學中運用，在教學情境中建構個人實踐性知識；而同儕在觀課後給予的意見亦成為她在自我評估中的重要客觀參考：

……先說音樂……他〔美玲的同儕〕如何帶起同學一起唱歌時，入第一個音是很重要的，是否一起入。我自己在這方面較難掌握，但我見到他的方法很好，我現在完全跟他的做法，可以帶領學生做到。……有一次他們觀我的課，我以為自己的聲量已經很大，但他們說他們坐在後面都不是很清楚。……因為剛巧那間房很大，所以聽不清楚，那我便知道有這個問題。（美玲，第二次〔香港〕教學實習的訪問）

專業角色的詮釋

實習教師在社群專業環境中與教學啓導教師交流，對其專業角色的詮釋有一定的影響。在布里斯班，因為小學綜合課程與班主任制度的影響，子欣領悟到小學教師需具多方面的專業知識，並與學生建立緊密的關係，這令她把教師角色詮釋為「以學生為本及照顧學生多方面發展的教育工作者」。建文亦從與教學啓導教師的交流中，體會到教學啓導教師不斷反思教學、自我完善，這種交流經驗潛移默化地影響建文對教師專業角色的詮釋，提升他對反思教學的專業意識：

那邊〔澳洲〕的班主任老師多才多藝，因為每一科都是他教的，如個人發展、跳舞、唱歌，甚麼都要懂、都要教。語文以外的科目都要教。這使他和學生的關係很緊密。〔老師〕有如藝人一般，除本科知識外，其他知識也需要從小培養……但不是每一個人都可以做到。（子欣，第一次〔澳洲布里斯班〕教學實習的訪問）

一個專業的老師是：不是教得不好便算罷，透過不好的時候，就要想一想下一堂如何去改善，不斷的去反思，我就覺得是這樣。特別是美勞科的老師，她每一次〔觀課〕之後都會給我很多意見……她除了希望我們好之外，其實她也想她的學生學到更加多的知識。其實老師們都常反思改善，他們亦時常說會如何評估自己，怎樣改善自己。（建文，第一次〔香港〕教學實習的訪問）

在社群專業環境中建構個人實踐性知識： 有關課堂教學知識的增長

教學啓導教師具有課堂經驗，對課程、教學內容、教學法、校內特定情境及教學對象等各方面，都擁有豐富的實踐性知識。這種知識是鑲嵌在他們日常的教學情境與行動中，部分可以言傳，部分卻無法言表。實習教師可透過觀察、教學啓導教師分享心得及對自己實踐的回饋，從教學

啓導教師的身上學習實踐性知識，豐富教學知識庫，強化教學自我的建構。

在多倫多的班主任制下，梓新有很多機會接觸同一位教學啓導教師及他所任教的班級，透過觀察課堂情況，梓新從教學啓導教師身上學習有關師生互動的實踐性知識。在西安的實習環境中，小學教學較傾向「專科專教」，「公開課」的安排亦見普遍；在這環境中，少美有機會觀摩不同教師任教同級同科的課堂，廣泛地接觸不同教師的實踐性知識，當中的對比刺激少美的思考，有助教學內容知識的增長，以豐富教學知識庫：

我從 host teacher [班主任] 那裏學到很多，如何控制課室的秩序，或是如何引起學生的興趣。此外，他很會鼓勵學生，他讚學生的時候，會讚很多；雖然他們有些學生做得不好，但是他不會直接地指出那學生不好，或是責罰他，即是在讚好的學生時，不好的學生自然會學到。他會傾向用 positive reinforcement [正增強]，即是會鼓勵學生、獎勵學生。（梓新，第一次 [加拿大多倫多] 教學實習的訪問）

我們有機會看那兒教得好的老師做的公開課，所以看到他們教同一級、同一科，不同老師的教學特色都不同。……同樣發問，有些老師發問時，同學都不明白，可能太深。但是不同老師，教得好那個可以問時，小朋友一聽到便明白，是引導式的提問，……其實都影響到 [我的專業發展或做法]。（少美，第一次 [西安] 教學實習的訪問）

除了觀察，專業對話亦可讓實習教師接觸教學啓導教師的實踐性知識。在梓新的例子中，教學啓導教師與他分享教學心得，令梓新在教學內容知識方面的實踐性知識得以增長；在少美的示例中，教學啓導教師在課後討論中，運用她的實踐性知識，對少美的教學給予回饋，令少美在教學方面改進，並建構有關教學法的實踐性知識：

她 [教學啓導老師] 很有方法，我頗欣賞她，她很容易吸引到學生的興趣、注意力。……例如有一次教日曆，她建議可以給他們嘗試自己

畫一個日曆。……因為她以前也曾經教授這個課題，所以她曾經進行過甚麼活動，她也會告訴我。……我覺得她凡事都準備得很好。……有很多活動，工作紙也很適合課題。我可以從她們的準備工作中，學到將來如何備課。（梓新，第二次〔香港〕教學實習的訪問）

教學啓導教師提議我在黑板方面的運用，提醒我安排多些活動，給多一點機會讓學生單獨出來說，給多些機會小朋友說，……對我都有幫助。當我以後教學時，我都會留意這方面。（少美，第二次〔香港〕教學實習的訪問）

在社群專業環境中建構個人實踐性知識： 有關教育情境知識的增長

除了建構有關課堂教學的個人實踐性知識外，實習教師在社群專業環境中，若能參與課堂教學以外的工作，或對異地教育措施作檢視，可較全面認識教學工作的多面性，有助建構有關課程及教育情境的個人實踐性知識，亦有助更全面詮釋教師的專業角色。

梓新有機會參與學科的備課會議，讓他認識學校會議的運作情況，有助他建構有關課程及教育情境的實踐性知識。建文亦有機會參與一個院校合作的美術科課堂學習研究計劃（關於皮影戲），由校內美術老師協作推行，並由建文的視導導師任顧問。這個計劃讓他認識了校內美勞科的其他老師，這有助他在藝術學習領域上課程知識的拓展，亦有助肯定其教學自我及推動美術教學的決心。

……備課會議，其實都是停課前後，大家討論進度及會如何去教，從而達到一個共識。……分科的會議，就比較詳細地傾談，傾談哪一課節會如何教，大家便會給予一些意見。……能夠見到學校真實的進度、會議是如何，那是實習才能學習到。……譬如英文，會傾談這課不需要教、默書如何、用不用做 listening，而且會傾談教學法。……其實我覺得我也是在學習。（梓新，第二次〔香港〕教學實習的訪問）

我有與其他老師交流的，……我們邀請明日劇團的負責人來示範表演，因為是我們自己安排的，其他老師有興趣都來參與，所以我們與幾位美勞老師也很投契。……我覺得如果校長聘請我，我會有很大的使命感。因為我要使學校在藝術的領域有所改革，譬如提倡藝術家駐校計劃，會否令到全間學校對藝術的興趣提高？會否參加很多比賽？因為我認為我需要十分投入，同時需要不斷地增值。（建文，第二次〔香港〕教學實習的訪問）

在異地的教學實習提供機會，讓實習教師擴闊視野。梓新比較加拿大與香港的教育措施，在有關語文教育的課程知識，以及有關照顧有特別需要學生方面的教育環境知識，有一定程度的增長：

香港一個學期有兩次考試，加拿大不會那麼多，那裏是注重活動較多。他們很注重閱讀，平均兩日便有一堂是閱讀課，學生會到圖書館借書。課室一個個櫃均放滿了書，學生空餘的時候會拿來看。學生喜歡看書，不會抗拒閱讀，……閱讀的風氣較香港濃厚。……我覺得他們花很多資源於教學，雖然沒有額外給予金錢。即使是一個學生，他們也給他特別照顧，我覺得學校願意照顧有特別需要的學生。（梓新，第一次〔加拿大多倫多〕教學實習的訪問）

從多位實習教師與社群專業環境的互動情況中，我們得知同儕與教學啓導教師可塑造具支援性的專業學習環境，為實習教師建構教學自我提供有利的條件；而社群專業環境亦可作為一個平台，讓實習教師與同儕及教學啓導教師在實踐性知識方面作交流，亦讓實習教師透過接觸教學啓導教師而重整自己對專業角色的詮釋，課堂以外的參與及對異地教育措施的檢視，均有助實習教師建構教學知識。

在視導環境中建構教學自我

在視導環境中，高等院校導師進行發展性及總結性評估，對實習教師的專業學習起重要的作用。在視導環境中，高等院校導師、教學啓導教師

與實習教師組成三方關係，而當中專業知識的交流有助實習教師建構知識。可惜，時間不足、缺乏溝通、心理障礙等因素皆令三方關係未能發揮理想的效果。

發展性與總結性評估

評估是視導過程中重要的一環。高等院校導師進行發展性及總結性評估，在第一期實習中的視導評估主要為發展性的，而在第二期實習中，則發展性及總結性評估同時進行。視導導師如何進行評估，實習教師如何詮釋評估過程，皆影響實習教師在視導環境中的專業學習。

在發展性評估中，導師就課堂教學提供回饋，給予具體建議，亦構成重要的支援，有助實習教師建構教學知識。梓新認為沉浸課程導師在視導前後所提供的意見對他的專業學習有正面作用。少美的導師對她的教學實踐給予反饋信息，讓她更有效地掌握中文科的教學內容知識；透過結合理論與實踐，少美在教學知識的建構上向前邁進。建文把導師在教學上的建議運用於教學情境中，在行動中建構實踐性知識，而教學上的改進使學生的學習成效提升。這種在教學上實踐情境中的正面反饋信息帶來「心靈的回報」，對教學自我的肯定起了正面的作用：

他們〔沉浸課程導師〕會給我們很多意見，真的很好。他們每次觀課，都會給我們寫評估報告，即是每一個點都寫，看一堂，他們的意見可以打滿一張 A4 紙；他們可以有許多評語，真的很好，他們花了很多的心機在我們身上。之前又教我們如何準備。（梓新，第一次〔加拿大多倫多〕教學實習的訪問）

其實我從未教過中文，真的不知應怎樣教。第一次教完後，視導導師有讚我，也說了我應注意些甚麼，我是立即明白了，中文每一部應該怎樣教。……例如教中文，釋詞那部分比較重要，以前不會太知道應從那兒著手解釋形、音、義。導師觀課後，她具體指導……哪些地方自己應怎樣做才教得好，視導過程使自己明白了。（少美，第二次〔香港〕教學實習的訪問）

……教掌心雷，視導導師就鼓勵我給予他們一張白紙去試。……她給予一個好好的意見：是給他們一張白紙，讓他們先去寫，先實習一次，實習數次，然後才真正去用掌心雷，令他們的學習會快一些。……透過那次美術科的觀課，教院導師給了我很多意見。剛巧之後又教那一課，是另外一班。我立刻接納了導師的意見，出來的效果有很大改善，同時學生做出來的作品也好了，他們可能亦吸收得較好，我甚是開心。

（建文，第一次〔香港〕教學實習的訪問）

倘若實習教師詮釋視導過程為總結性「評級」，視導的過程會帶來一定張力。若實習教師把「視導」看作評級多於學習，則視導關係的不平等就會令「視導」被視為滿足評估者要求以獲取優秀評級的過程。這種對視導的詮釋可能令實習教師把教學詮釋為滿足評估者的「外控」要求，而並非視教學為不斷自我完善的專業。這對教學自我的建構起了一定的影響：

我和同學都覺得我們做的東西，很多時都是要迎合他們〔導師〕。他們是很主觀，每個人有自己一套。我們為著要得到高分，會去做他們想要的一套。（惠恩，第二次〔香港〕教學實習的訪問）

視導環境中的三方關係

在視導環境中，導師、教學啓導教師和實習教師的三方關係是制度化的，部分參與者的經驗反映三方關係的正面作用，但亦有部分情況顯示三方關係未見理想。梓新指出導師與教學啓導教師雙方意見的互補性對他的專業學習有幫助；惠恩的教學啓導教師指出導師的意見較理想化，而結合教學啓導教師對實踐情境的認識，有助實習教師尋索合適的方法處理課堂。這兩個例子反映出三方會議可提供一個平台，讓導師的理論性知識與教學啓導教師的實踐性知識交流，有助實習教師整合不同的教學知識，從而豐富教學知識庫。美玲的視導導師更指出三方會議讓他接觸數學教師的實踐性知識，對他在師訓課程中的教學有裨益：

三方會議中，有兩位前輩可以告訴我有何地方可以改進，因為自己上課，有時真的不知道自己有何地方做得不好，而她們卻能看到。……導師是不認識學生，可能導師的著眼點會是我的教學表現，或是學生的即場反應，……而教學啓導教師就會知道得較全面。如果有三方會議，則能互補不足，譬如導師並不知道的事，教學啓導教師就能告訴她。……其實很多時候，意見都是一致。（梓新，第二次〔香港〕教學實習的訪問）

當然這是三方面都有得益的。一來大家的角度都不一樣，好像教學啓導教師會很了解這間學校，而實習教師教的東西未必適合。有課後會議對實習老師會公平一些。有些時候，我們會知道他做的有甚麼不足的地方，但是這不足背後隱藏著很多原因，原任老師向視導導師解釋他有甚麼難處，引致這些情況發生。而從導師的角度，他可以讓大家知道其實最理想可以怎樣做。雖然現況是這樣，但大家可以從傾談中找出一個合適的方法。（惠恩的教學啓導教師的訪問）

有時在三方會議中，可以聆聽到原任老師在教某些數學課題時，或處理學生反應時，他們會怎樣做，這對我們都有一定的啓發。當我們進行一些在職教師培訓時，可以因應一般教師在教學上的困難，作出適當的設計。（美玲的視導導師的訪問）

因著時間與實際情境中的種種限制，及參與者的心理障礙，令部分實習教師未有機會參與三方會議。在以下的示例中，我們可見部分教學啓導教師未有充分的心理準備參與三方會議；建文的導師亦不認同三方會議的理念，梓新的導師指出不同的教學啓導教師對教學啓導工作的承擔會影響三方關係的建立：

可能教學啓導教師有一些抗拒。例如今次我沒有進行三方會議，但我見到其他同學，即使他們的教學啓導教師有空，都會有少少〔抗拒參與三方會議〕。（美玲，第二次〔香港〕教學實習的訪問）

困難，我想第一是時間。譬如觀察實習學生的課堂後，接著教學啓導教師要上課，沒有時間參與三方會議；很可能實習學生又要上課，亦都有可能我都要趕往另一處視導，所以時間配合是很難的。同時沒有心理準備，大家都像是爲了應付這個做法〔三方會議〕，像是「交差般」與你傾談，意義不大。（建文的視導導師的訪問）

整體來說，是有價值，不過就很視乎那個教學啓導教師的質素。如果他／她很投入，願意支援我們的同學，那是很好的事。因爲他們〔教學啓導教師與實習教師〕長時間接觸，我們只是去兩次，而他們則長時間在一起，可能他們間接知道學生的回饋。我覺得可以起一個很大的作用，這當然視乎教學啓導教師投入與否。（梓新的視導導師的訪問）

從視導參與者的意見中，我們發現發展性評估是重要的支援，並有助實習教師建構教學知識，但總結性評估的衝擊可能令實習教師把教學詮釋爲滿足評估者「外控」要求的過程，對實習教師教學自我的建構帶來不同的影響。而三方會議的正面作用及限制亦令我們對教學視導作反思，參與者的互動情況引發我們思考職前教師教育課程中院校合作的發展方向。

結論與啟示

本文闡述了實習教師在教學實習環境的不同範疇中對教學及專業角色的詮釋，及對教學知識的建構，讓我們從建構教學自我的角度深入認識教學實習中的專業學習。雖然這項研究只涉及六位實習教師在某一特定課程內的學習經歷，其代表性有一定限制，但箇中的發現一方面可作爲檢視教學實習措施的參考，另一方面亦對教學實習的未來研究方向有所啟示，從而令我們深思如何不斷提升教學實習的質素。

本研究引發我們三方面的反思。首先，本研究發現實習環境有不同的挑戰，亦具各種支援性的層面，令實習教師必須在當中尋索自己做教

師的意義，對教師專業角色作出詮釋。在教學實習環境裏，行動環境中學生的反饋及課堂經驗對實習教師構成的挑戰與支援，社群專業環境中同儕及教學啓導教師所塑造具支援性的專業學習環境，以及視導環境中發展性及總結性評估所帶來的影響，均對教學自我帶來一定程度的肯定、威脅及重整。教學啓導教師與視導導師需要有敏銳的觀察，就實習教師的背景與個人需要，在教學實習環境中營造適量的挑戰，並提供適切的支援，讓實習教師在當中不斷成長。

其次，本研究在實習教師建構教學知識上的發現，對師訓課程中的教與學帶來啓示。建構教學知識在教學自我的建構當中是重要的一環。本研究發現，實習教師有一定的主動性，會基於不同途徑獲取的專業知識，在行動中建構個人實踐性知識。師訓課程中理論性的知識基礎，同儕間實踐性知識的交流，教學啓導教師實踐性知識帶來的啓示，課堂教學以外的參與及對異地教育措施的檢視，視導環境中發展性評估的回饋，導師、實習教師以至與教學啓導教師專業知識的對話，這些皆是讓實習教師獲取專業知識的不同途徑。在適當情況下，實習教師整合這些知識在自己的實踐行動中，跟教學實踐情境互動對話。雖然在本研究中，我們發現不少實習教師整合知識的例子，但部分實習教師未能有效整理在異地與本地實習時所接觸專業知識的相關性，引致「學教經驗的斷層」，這點令我們反思師訓課程中不同部分的整合。師訓課程中的教學人員和視導導師以及教學啓導教師，必須了解實習教師建構知識的複雜性，就課程的不同部分作合宜的統整，讓實習教師多方接觸不同的專業知識，提供適當的引導，令他們意識到課程的不同部分之間的相關性，促進他們在知識建構過程中整合及檢視不同類型的知識。

最後，本研究引發我們對院校合作的反思。我們從社群專業環境中，得知教學啓導教師為實習教師塑造具支援性的環境，並以不同形式與實習教師交流實踐性知識，對實習教師的專業學習有所裨益。這是香港在小學教師的職前培訓課程中推行院校合作的成果。我們亦可從視導環境中有關三方關係的發現思考院校合作的前路，視導導師、教學啓導教師及實習教師的三方會議為視導環境的生態帶來轉變。在其中一些個

案中，三方會議讓不同的專業知識對話，有助實習教師的學習，亦為其他參與者提供交流專業知識的平台。但從部分參與者所提出的限制與疑慮，可見三方會議中理想的專業交流需有多方面的配合：時間資源的投放，師訓機構的視導導師及學校中的教學啓導教師對三方會議理念的認同，參與者對不同角色的理解與期望，會議技巧的提升，皆是成功推行三方會議所不可或缺的條件。從機構層面看，這樣的轉變意味著院校合作在本質上的轉變。最後，冀盼以上三項發現的討論，令我們對提升教學實習的質素有更深入的思考。

註釋

1. 本文的首位作者是教育文憑課程的「教學實習統籌主任」，專責統籌安排本地的教學實習，亦有機會參與英語及普通話沉浸課程中教學實習的籌備會議。這有助她了解不同的教學實習環境。

參考文獻

- 洪明（2003）。〈反思實踐取向的教學理念——舍恩教學思想探析〉。《外國教育研究》，第30卷第8期，頁14-17。
- 陳向明（2003）。〈實踐性知識：教師專業發展的知識基礎〉。《北京大學教育評論》，第1卷第1期，頁104-112。
- 潘淑滿（2003）。《質性研究：理論與應用》。台北，台灣：心理出版社。
- 鄭美紅、鄧怡勳（2003）。〈透過院校合作促進中小學實習教師的專業發展〉。《教育曙光》，第47期，頁54-61。
- Britton, E. D., Paine, L., Pimm, D., & Raizen, S. A. (2003). *Comprehensive teacher induction: Systems for early career learning*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Britzman, D. P. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Buchanan, D., & Jackson, S. (1998). Supporting self-evaluation in initial teacher education. *Scottish Educational Review*, 30(2), 110-124.

- Bullough, R. V., Jr., Knowles, J. G., & Crow, N. A. (1991). *Emerging as a teacher*. London; New York: Routledge.
- Cooper, J. M. (1994). Supervision in teacher education. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed., vol. 10, pp. 6000–6004). Oxford: Pergamon.
- Daloz, L. A. (1999). *Mentor: Guiding the journey of adult learners* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Gipe, J. P., & Richards, J. C. (1992). Reflective thinking and growth in novices' teaching abilities. *Journal of Educational Research*, 86(1), 52–57.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Graham, P. (1997). Tensions in the mentor teacher-student teacher relationships: Creating productive sites for learning within a high school English Teacher Education program. *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 513–527.
- Griffiths, V. (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 539–555.
- Guyton, E., & McIntyre, D. J. (1990). Student teaching and school experiences. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 514–534). New York: Macmillan.
- Hawkey, K. (1995a). Learning from peers: The experience of student teachers in school-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 46(3), 175–183.
- Hawkey, K. (1995b, April). *Peer support and the development of metalearning in school-based initial teacher education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, U.S.A.
- Hawkey, K. (1997). Roles, responsibilities, and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research. *Journal of Teacher Education*, 48(5), 325–335.
- Janesick, V. J. (1994). The dance of qualitative research design: Metaphor, methodolatry, and meaning. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 209–219). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169.
- Leinhardt, G., Young, K. M., & Merriman, J. (1995). Integrating professional knowledge: The theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction*, 5, 401–408.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lyle, S. (1996). The education of reflective teachers? A view of a teacher educator. *Journal of Teacher Development*, 5(2), 4–11.
- Manouchehri, A. (2002). Developing teaching knowledge through peer discourse. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 715–737.
- Martin, S. (1996). Support and challenge: Conflicting or complementary aspects of mentoring novice teachers? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2(1), 41–56.
- Mayer, R., & Goldsberry, L. (1993). Searching for reflection in the student teaching experience: Two case studies. *Teacher Education Quarterly*, 20(1), 13–27.
- McNally, J., Cope, P., Inglis, B., & Stronach, I. (1997). The student teacher in school: Conditions for development. *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 485–498.
- McNally, P., & Martin, S. (1998). Support and challenge in learning to teach: The role of the mentor. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 26(1), 39–50.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London; New York: Routledge.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Samaras, A. P., & Gismondi, S. (1998). Scaffolds in the field: Vygotskian interpretation in a teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 14(7), 715–733.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Slick, S. K. (1997). Assessing versus assisting: The supervisor's roles in the complex dynamics of the student teaching triad. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 713–726.
- Slick, S. K. (1998). The university supervisor: A disenfranchised outsider. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 821–834.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stones, E. (1987). Teaching practice supervision: Bridge between theory and practice. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 67–79.
- Tang, S. Y. F. (2002a). From behind the pupil's desk to the teacher's desk: A qualitative study of student teachers' professional learning in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(1), 51–65.
- Tang, S. Y. F. (2002b). From the supervisory dyad to the student teaching triad. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 5(2), 47–64.
- Tang, S. Y. F. (2003). Challenge and support: The dynamics of student teachers' professional learning in the field experience. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 483–498.
- Tang, S. Y. F. (2004). The dynamics of school-based learning in initial teacher education. *Research Papers in Education*, 19(2), 185–204.
- Tang, S. Y. F., & Choi, P. L. (2004). The development of personal, intercultural and professional competence in international field experience in initial teacher education. *Asia Pacific Education Review*, 5(1), 50–63.
- Veal, M. L., & Rikard, L. (1998). Cooperating teachers' perspectives on the student teaching triad. *Journal of Teacher Education*, 49(2), 108–119.
- Wang, J. (2001). Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: A comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 51–73.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546.
- Zeichner, K. (1996). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. In K. Zeichner, S. Melnick, & M. L. Gomez (Eds.), *Currents of*

Reform in Preservice Teacher Education (pp. 215–234). New York: Teachers College Press.

Zeichner, K. (2002). Beyond traditional structures of student teaching. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 59–64.

Professional Learning in the Teaching Practicum

Sylvia Yee-Fan TANG & Pik-Lin CHOI

Abstract

Teaching practicum is an integral component of teacher education. This article presents a qualitative case study that explored the professional learning journey of six pre-service primary student teachers in Hong Kong. Student teachers' professional learning was examined from the perspective of the construction of the teaching self. It was found that the construction of the teaching self is closely related to (1) the challenges and support offered by the action context, the socio-professional context, and the supervisory context; (2) their interpretation of teaching and professional role; (3) their construction of knowledge. This study provides a deeper understanding of student teachers' professional learning and generates insights for the development of quality teaching practicum.