

國小初任教師實際知識的發展 之個案研究

陳國泰

美和技術學院幼兒保育系助理教授兼系主任

摘 要

本研究的目的，旨在探討一位從師範學院畢業的國小初任教師之實際知識發展歷程及影響因素。研究方法採用質化研究的探究方法，蒐集資料的方式則包括自然觀察、深度訪談，以及文件分析。經過二年時間的探究，研究者獲得幾個主要的研究發現：

- 一、「如何做好班級經營」、「一般教學法知識」、以及「學科教學法知識」，是初任教師實際知識發展的重心。
- 二、初任教師實際知識的發展，乃在其自我知識的主導之下運作而成，致使其教學展現出個人獨特的風格。
- 三、初任教師因受早年經驗的影響，初入師院時即持有一些相當清晰且根深蒂固的教學意象，顯見早年經驗對其實際知識的發展影響甚鉅。
- 四、初任教師的某些實際知識在歷經實際的教學體會後，呈現明顯的發展。
- 五、影響初任教師實際知識發展的因素主要有：個人的人格特質、早期的生活經驗、受教經驗、職前教育、實際教學經驗，以及人生體會。

關鍵詞：國小、初任教師、實際知識、發展

壹、緒論

一、研究緣起

近年來，由於自己在教學上的深刻體會、身處基層之所見所感，以及閱讀到有關教師實際知識的文獻，乃引發筆者探討本研究的動機。

(一)個人教學經驗的體會

筆者擔任小學教職十年有餘，在那期間，感受最深且反覆不斷在思考的一個課題，乃教學理論與教學實際二者之間的關係。在準教師時期，筆者和許多同學一樣對教育理論充滿信心與期待，常迫不及待想趕緊成為人師，好讓莘莘學子在優質的教學中快樂學習與成長。但是，一進入教學現場，我所感覺到的教學情境，卻迥異於之前所想像的：除了有十分瑣碎的級務與行政工作外，課室中的學生問題更是層出不窮；而這一些，都需要我立即判斷與處理。除此以外，最令我感到失望的是，許多自認為正統的教育相關理論，在現實教學中竟顯得窒礙難行。因為受到這種現實的衝擊，使我之後對於教學的想法，皆是憑自己的喜好與想法，只要能立即應用於實際教學中，且直覺上有教育意義，便加以使用，而不管它和教育學理的契合度如何。

事實上，和我有同樣遭遇的初任教師應不在少數。十四年前，筆者從師專結業去實習時，即在諸多場合中聽聞眾多同學對教育理論作嚴厲地負面批判。記憶猶新的是，曾有一位同學在返校座談時，當著實習指導教授的面，半開玩笑卻又頗為嚴肅地表示：「真想把以前修讀過的教育書籍統統賣到舊書攤去！」另外，從大量的國內外實徵研究中亦可發現，初任教師在剛面對全新的教學情境時，大都有「現實震撼」(reality shock)的情形產生(張芬芬, 1984; Jesus & Paixao, 1996; Smyth, 1992; Veenman, 1987; Weinstein, 1990)，且往往大「理論無用論」。值得探究的是：當初任教師在教學現場中面臨像現實震撼等大大小小事件時，對他們的教學將會產生怎樣的影響？是否會和筆者當年一樣憑自己的喜好與直覺的想法去進行教學？當他們發現以前所學的教育理論無法直接應用於教學情境時，他們又將憑藉何種原則和方法來進行教學？這種原則和方法與他們之前所受的教育專業訓練有何不同？其間的關係又是如何？而該種原則和方法發展的結果，又將會呈現怎樣的風貌？

近幾年來，自己對於教育理論與實際間的關係，又有更深一層的體會。在我教學生涯的前幾年，因為強烈感受到教育理論與真實教學情境的嚴重落差，普遍性原理原

則的失效，所以曾經一度對教育學理極端鄙視。及至教學的第五年，因為準備研究所入學考試的緣故，所以遍讀教育學相關書籍，期間竟發現自己四、五年來累積的寶貴教學經驗，許多竟然早就出現在學生時代所讀過的教科書當中，而且還畫過紅線，甚至在旁邊寫著大大的「important」的提醒字樣！當時心中真是又驚又喜：驚的是自己在正要從事專業行為之初，就膽敢將昔日所學的專業知識拋諸腦後，試圖一切從頭學起；喜的是自己在歷經一番實作經驗後，終能理解空洞的學理所隱含的意義，且從中建構出屬於自己的實作性知識，達到融合理論與實務的境界，真正感受到專業成長的喜悅。由於這種專業實踐過程的深刻體會，我發覺教育理論與實際間實具有辯證的關係，同時也對教學實作者的知識興起強烈的好奇之心。當時雖仍不知如何稱呼實作者的這種知識，但已深刻體會到它的可貴與重要性。另一方面，由於深刻感受到自己從初任教師以來這種知識的轉變，所以也想進一步探究其他初任教師在此方面發展的情形。

(二)身處基層之所見所感

十餘年來，筆者身處基層，根據自己在教學現場的親身經驗與所見所聞，發現一般教師在體驗「理論與實際不同」後，的確會發展出一套應對外在世界的知識哲理。然而，學者專家或教育決策者在實際工作者喊出「理論與實際不同」的同時，卻常有不同的詮釋：與其說是「同情」，不如說是「恨鐵不成鋼」的心理。於是，他們會大聲疾呼要教師「在職進修」，認為只要補充教育學理，導正教學理念，教師就能依循教育理論行事。然而，筆者也曾參加過無數的教師研習活動，卻鮮少聽聞教師在接受在職進修的理論課程後，而徹底改變其原來應對外在世界的那套知識哲理。顯然的，外在的知識體系若沒有真正觸及教師內在的思維，想要撼動教師原有的知識哲理並非一件易事；而教師應對外在世界的這套知識哲理也絕不僅包含專業理論知識而已，它可能還包含其他更深層的東西。到底教師這套應對外在世界的知識哲理為何物？這一直是筆者深感興趣的，也是本研究所要探討的。

(三)閱讀教師實際知識方面的文獻

在閱讀有關教師知識的研究後，研究者對教師應對外在世界的那套知識哲理有更進一步的了解。Elbaz (1983) 認為，當教師在教學時，其所運用的知識的確不完全相同於理論知識，而是一種融合其個人過去生活經驗、專業理論知識、價值與信念的統整性知識，且具有解決其當前教學事務的實際性功用；她將教師這種依照實際情境為導向的知識，稱之為「實際知識」(practical knowledge)。Clandinin (1985) 則認為教師的這種知識具有「個人化」的特質，且和教師個人的情意內容及個性有相當大

的關係，因此首先將此知識稱之為「個人實際知識」(personal practical knowledge)。

關於教師的「實際知識」此一議題，邇來雖已逐漸受到國內研究者的關注，但截至目前為止，真正以師範學院結業生為對象，全面性探討國小初任教師教學實際知識的研究，只有孫敏芝(1997)、郭玉霞(1997)，以及羅明華(1996)等幾篇。然而，很可惜的是，上列研究的研究時間都不算長，短的只有一學期，稍長的則是一學年，且僅探討實習階段的情形，並未對研究對象真正取得合格教師資格後的教學進行後續探討，如此恐不利於深究教學實際知識發展的完整脈絡，誠屬可惜。因此，想要從事一個橫跨實習及正式教師階段的實際知識發展之縱貫研究，乃油然而興起。

二、研究目的

為了解答上述問題，筆者乃選取一位在新實習制度下教學的初任教師，經由長期的相處，以探究其在實際的教學現場中運用哪些教學知識、該種教學知識的發展歷程，以及受到哪些因素的影響。此外，也希望將所得的結果與既有的文獻作一比較對照，以期對現有的相關論述作更詳盡的說明或補充。具體言之，本研究欲達成下列目的：

- (一) 探討初任教師實際知識的內容；
- (二) 整理出初任教師實際知識發展之歷程；
- (三) 探討影響初任教師實際知識發展的因素。

貳、相關文獻的探討

一、教學實際知識的意義與性質

關於實際知識的意義及其性質，以下分別說明及探討：

(一) 實際知識的意義

教師在教室中的教學活動，既不是純粹理論性的，也不純然是實際的，而是結合理論與實際兩方面的知識，且依個人的目標與價值而選定的知識，即 Elbaz (1983) 所

稱的「實際知識」(practical knowledge)或Clandinin(1985)所稱的「個人實際知識」(personal practical knowledge)。簡言之，所謂實際知識，乃教師在實際教學情境中，為使教學順暢或解決眼前的教學難題而結合理論知識與實務經驗、個人特質與社會情境，進而在行動中所產生的一種有效教學之實用性知識。

(二)教學實際知識的性質

關於教學實際知識的性質，Carter(1992)曾作詳細的說明，其要點如下：

1. 實際知識具有「經驗性」與「反省性」的性質：教師從反省自己的教學經驗中，累積許多教學知識與策略，因此這些教學知識與策略乃帶有經驗與反省的性質。
2. 實際知識具有「實用性」的特質：為了使教學活動流暢，教師必須以最實用、最合乎現場教學需求，但不見得是教學理論所主張的知識去處理教學實務。
3. 實際知識具有「個人化」的特質：教學活動的進行，往往融入了教師個人對教育的信念與理想、情感與價值觀。
4. 實際知識是從許多具體「教學事件」中建構而來：教師將教學過程中所遇到事件加以串連，以後遇到類似事件時，較會從寬廣的教學情境脈絡中去解釋，以進一步採取適切的因應之道。

實際知識既然具有上述性質，吾人在選擇研究方法/取向時即應加以考慮進去。圖

1 是筆者由實際知識的性質所導引出的適切研究方法/取向。

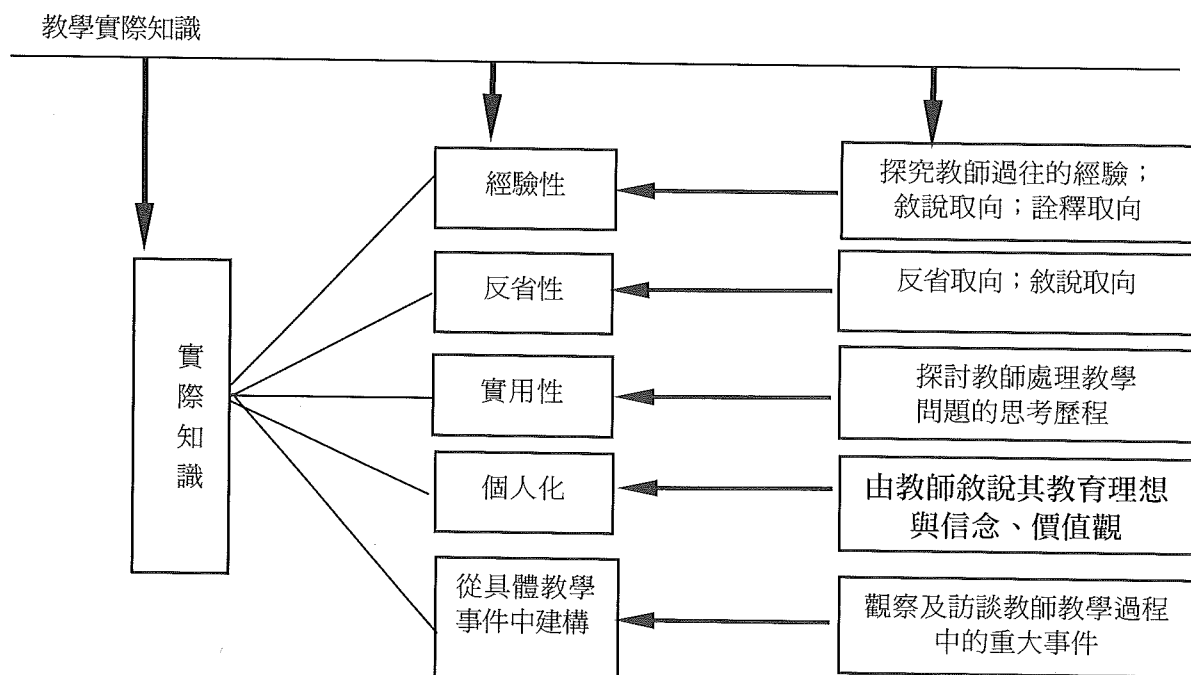


圖1 由實際知識的性質所導引出的適切研究方法/取向

二、實際知識的內容

關於教學實際知識的內容，雖然學者仍未有一致的見解，但歸納起來，約可分成七大類（黃美瑛，1995；Elbaz, 1983；Grossman, 1994；Shulman, 1987）：

(一)有關教育目標的知識

指教師在教學過程中，對於教育信念、哲學、目的與目標的知識。

(二)班級經營的知識

指教師如何維持班級秩序、常規、營造班級氣氛等等的知識。

(三)學科內容知識

指對於授課教材中包含的內容與概念的知識，例如：對於「數學」這一學科中之數字、序列等等的知識。

(四)課程與教學的知識

泛指教師在任何教學活動中，都用得上的課程與教學知識，例如：引起動機的方

法，甚至任何教保模式的知識等等。

(五)受教者的知識

即有關一般學生的身心發展知識，包括：動作與技能的發展狀況、認知發展狀況、情緒與社會關係發展狀況、一般的興趣與愛好、學習時的一般狀況等知識。

(六)情境知識

情境知識包括：教室內、學校內，以及學區的情境知識等。

(七)自我的知識

指教師對於自我了解的知識，包括：自己的個性與特質等方面的知識。

特別值得注意的是，在上述幾大領域中，筆者認為「自我的知識」明顯不同於其他各類。因為其他各類知識較屬於「實施層次」的知識，而自我的知識是屬於個人特質、自知的知識；進一步言之，它應該是屬於其他各類知識的「後設層次」知識。換言之，教師會採取怎樣的教學知識，乃在其自我知識的監控之下運作而成。

三、實際知識的認知結構

根據 Elbaz (1983) 的觀點，教師的實際知識有三種不同層次的結構，從抽象到具體分別為：「意象」(image)、「實際的原則」(practical principle)、「實施規則」(rule of practice)。所謂「意象」，指的是教師在教學之前，腦海裡對於教學已存有「應該像怎樣」的想法，亦即教師在教學時的重要「準則」；根據這個意象，才往下生成較為具體的「實際的原則」和「實施規則」。例如，某教師的教學意象是「亦師亦友」，則該意象會影響教師的教學思考，使其教學行為（實施規則）符合「亦師亦友」此一教學意象的要求。因此，如果能針對教師在教學時的意象進行分析，即有可能了解教師的實際知識之內在運作情形（即認知結構），這對於探討實際知識的發展將有莫大的幫助。

此外，筆者在前面提及「自我知識」應該是屬於其他各類知識的「後設層次」知識，亦即教師會採取怎樣的教學知識，乃在其自我知識的監控之下運作而成。據此，筆者認為教師的教學思考乃受到教學意象的指引，而教學意象應該又是在自我知識的運作下生成，因之，教師的教學思考事實上是從其個人化的知識運作而來。因此，本研究不僅要探究初任教師的教學意象，更要找尋其背後的主宰：自我知識。

四、影響實際知識發展的因素

教學實際知識的發展受到許多因素的影響，筆者綜合許多研究後發現，影響實際知識發展的因素主要包括：「師資訓練」（孫敏芝，1997；陳國泰，2000；黃美瑛，1995；黃瑞琴、張翠娥，1991；Bullough, 1989；Tamir, 1991）、「過去的受教經驗和生活經驗」（黃美瑛，1995；Calderhaed and Miller, 1986）、「園所同事」（谷瑞勉，2001；黃美瑛，1995；黃瑞琴、張翠娥，1991）、「理論與經驗的相互激盪」（Hsien and Spodek, 1995；Lange and Burroughs, 1994）與「情境因素」（Richardson, 1990）、以及「個人特質」（谷瑞勉，2001；黃美瑛，1995；陳國泰，2000；Clandinin, 1985；Elbaz, 1983）等。這一些因素，皆可作為研究者在複雜的情境脈絡下，探尋初任教師實際知識發展的有用線索。

參、研究方法與步驟

從文獻探討中得知，欲把握實際知識的性質，進而探究其發展的歷程，適切的研究取向應採讓研究對象有充分機會敘述及反省其教學的研究取向。基於這種觀點，本研究乃採取質化研究取向，盡量讓研究個案有敘說及反省其教學的機會。以下分四部份來說明本研究方法與步驟。

一、研究對象的選取

筆者在八十六學年度第二學期初，即請託昔日師範學院的師長向其授課的大四師院生說明本研究的性質，並簡介筆者的為人和處事風格，希望藉此能找到適合的研究個案。在經過師長的介紹後，又經筆者親自接洽，最後選取了張老師為研究對象。

張老師，男，民國六十四年生，師範學院初等教育學系特教組畢業（公費生），因體重過重而免役。師院畢業後，他進入屏東市的欣欣國小參加為期一年的新制教育實習。實習結束後，他被分發至離屏東市約五公里之遠的一所鄉村學校向榮國小（按：以上所有校名皆是化名）。

二、與研究對象建立良好關係的途徑

為了在正式進入研究對象的教室之前，有一段足夠讓彼此熟識了解的時間，筆者乃從張老師在師院大四下學期時即以各種適宜的方法拉近彼此的距離，例如邀請他至家中包餃子、聚會、平常電話聯繫等。另外，當他在教學時，我盡量避免以專家的立場來評斷其教學，而是扮演輔助其教學的角色，例如，視情況幫其處理瑣碎的事務，或提供教學問題的諮詢等；當然，對其教學也都盡量給予正面的回饋。

三、蒐集資料的方法

本研究蒐集資料的時間起始於 87 年 4 月，結束於 89 年 1 月，期間長達近二學年，並且歷經求學、實習及正式任教三階段。蒐集資料的方法主要為自然觀察、深度訪談，以及文件分析，分別說明如下：

(一)自然觀察

本研究的觀察焦點，除了集中在初任教師的教學重點與流程以外，亦注意初任教師如何處理教學事件，並待訪談時再探討其之所以那樣做的想法。記錄後，研究者將所記內容詢問研究對象的看法，進行參與者查核。本研究的觀察次數及時間參見表 1。

(二)深度訪談

本研究根據訪談的時機，可分成二種：第一種是就觀察時所得的資料，與個案教師所作的訪談。因為顧及研究個案在教學後需要休息，因此筆者大都利用晚間再以電話與其進行訪談；電話訪談時，皆徵得個案的同意後再作錄音。第二種訪談是每隔一段時間（約半個月至一個月），筆者以事先擬定的訪談大綱與個案所進行的訪談。表 2 是本研究的訪談次數與時間。

國小初任教師實際知識的發展之個案研究

表 1

本研究的觀察次數及時間

次數	觀察日期	觀察時間
1	87/04/30	11:20~12:00A. M.
2	87/05/15	11:20~12:00A. M.
3	87/10/27	11:10~11:50A. M.
4	87/11/03	9:30~11:10A. M.
5	88/01/12	10:30~11:10A. M.
6	88/04/20	3:00~3:40P. M.
7	88/04/29	11:10~11:50A. M.
8	88/09/30	9:30~10:10A. M.
9	88/10/19	9:30~10:10A. M.
10	88/11/09	9:30~10:10A. M.

表 2

本研究的訪談次數與時間

次數	訪談日期	訪談時間
1	87/05/02	8:20~8:40P. M.
2	87/08/28	5:00~7:30P. M.
3	87/10/27	6:00~8:50P. M.
4	87/11/03	11:10~11:45A. M.
5	88/01/12	15:00~15:10P. M.
6	88/01/26	7:00~8:30P. M.
7	88/04/16	6:00~9:00P. M.
8	88/04/29	11:10~11:50A. M.
9	88/09/12	8:10~8:50P. M.
10	88/09/30	10:20~11:10A. M.
11	88/10/12	6:00~8:50P. M.
12	88/10/21	10:30~11:10P. M.
13	88/11/06	6:00~8:50P. M.
14	88/11/09	10:20~11:10P. M.
15	89/1/02	6:00~9:10P. M.

(三)文件分析

包括張老師在師院三、四年級時的教育實習心得報告、實習手札，以及他寫給我的電子郵件。從文件分析中所得的資料，在下次的訪談中繼續深入探討與確認。表3所示，是我從張老師所得的文件之一覽表。

表 3

文件一覽表

次數	書寫日期	文件型式
1	85/09~87/05	師院期間的教育實習記錄簿內容重點摘要
2	87/10	實習心得
3	87/11	實習心得
4	87/11/19	實習手札
5	87/11/20	實習手札
6	87/11/21	實習手札
7	87/11	參與師院教授行動研究的計畫草案
8	87/12	實習心得
9	88/01	實習心得
10	88/01	八十七學年度上學期檢討
11	88/05	實習總心得

四、資料的整理與分析

關於本研究的資料整理與分析，以下分六點做說明：

(一)資料的三角校正 (triangulation)

此處的資料校正包括兩類，第一類是比較從自然觀察、深度晤談與文件分析所得資料的一致性，第二類是比較不同時間以上述方法所得資料的一致性，藉以提高資料的可信賴度。

(二)整理個案的教學故事

根據蒐集來的資料，整理個案教師的重要教學故事。

(三)分析整理個案教師的實際知識內容及其發展歷程

根據個案教師的教學故事，依其內容性質予以分類（而非根據既成的分類架構），分析整理出其實際知識的內容及其發展歷程。

(四)分析整理個案教師的教學意象及其發展歷程

從個案教師實際知識的內容及其發展歷程中，找尋反覆出現在其教學歷程中的指導原則——即其教學意象，並分析其發展歷程與影響因素。如此，將可進一步提綱挈領去觀看個案教師眾多實際知識內容的發展。

(五)分析個案教師的自我知識

在分析完教學意象及其發展歷程之後，乃進一步統觀這些教學意象，以進一步釐清彼此是否來自於同一源頭——自我知識。如果能釐清其自我知識，就能進一步探究個案教師實際知識的根源及其運作的實際脈絡；亦即說明個案為何會產生上述教學意象，以及為何會生成前述之實際知識。

(六)綜合分析

包括個案教師實際知識發展的脈絡及其影響因素之探討，並與相關研究作討論。

肆、結果與討論

以下，首先呈現張老師的教學故事，之後再根據此教學故事去分析其實際知識的內容與發展歷程，再由該實際知識的內容與發展歷程進一步分析其教學意象，並進一步分析其自我知識，最後再綜合分析張老師實際知識的發展脈絡及影響因素，並與相關研究做討論。

一、張老師的教學故事

以下這部份的描述，將從張老師的求學生活開始說起，然後再敘述在實習及正式任教的第一學期當中，所發生一些對其教學思考造成影響的教學事件。

第一部：思想激進的年代

■ 放蕩的國中生活

國小時十分純樸的張老師，到了國中階段卻變成一個不折不扣的問題學生。他回憶說：「有一天，我們一伙人拿著預先準備好的小石塊，將學校的電表一一砸破。隔天，被訓導組長查出後，被叫到訓導處門口罰跪。」

為何國小時十分純樸的張老師，至國中後會變得如此血氣方剛？張老師忿恨地說：「當時的心情直想洩恨！」語方畢，稍些的神情又立即激動起來：「只因為我們沒有去老師家補習，上課就常被體罰！」（88/1/26 訪談）。張老師後來雖被父親感化後步上正途，但是對於教師不講道理的體罰，則一直深惡痛絕。

■ 思想深受激盪的省中三年

國中畢業後，張老師進入省立中學就讀。在那裡，他聽到許多不同於以往的論調；上課的時候，許多老師都會嚴詞評論時事，除了大開他的眼界以外，也使他開始對台灣的現代史產生興趣。「在一次偶然的機會中，我買了一本史明所寫的台獨經典台灣人四百年史，看完以後，全身顫抖，因為書上所寫的，和歷史教科書中所寫的完全不一樣，當時我才發現自己過去都被騙了！」（88/1/26 訪談）。「教書根本不用怕學生知道真相，重要的是要教他們去批判、思考」張老師如是說。

■ 師院歲月

他最喜歡的是社教系一位李姓老師所開的歷史課，「因為李老師上起課來不僅旁徵博引、縱古貫今，而且還能遍舉實例來支持他的論點，讓我們感覺受益良多。」張老師說，他一直到現在，都還受到李老師的影響。

除此以外，張老師在這時期還形成一個比較明確的教育理念，即「尊重學生」；而影響他形成這個理念的人，是他們班的導師。他說：「師院一、二年級時的張姓導師對我們極為客氣和尊重，有些同學事情做得不盡理想，她都會傾聽同學們訴說原因，讓我們深受感動」（88/9/12 電話聊天）。

第二部：能扯就扯——實習的日子

八十七年暑假，張老師從師院畢業，隨即進入屏東市的欣欣國小實習。

■ 欲振乏力的常規管理

第一次看到身材魁梧、聲音宏亮的張老師面對三十八位活潑的六年級學生時，竟然顯得有點快被吞噬的模樣，我著實感到有點不可思議。因為他在實習前告訴我，他最怕學生把他視為育樂營的「大哥哥」——學生可能會「沒大沒小」，而為了避免發生那種情形，可能會對學生兇一點。然而，我看到的，卻是他常被學生捉弄的景象（87/10/27 教室觀察）。

我不解張老師在實習前想要對學生「兇一點」的想法，為何一到實習便蕩然無存

，於是我開始一連串發問。他說，之前之所以有那種想法，是因為許多前輩都那樣說，加上在集中實習時的所見所聞，才逐漸形成。及至和班上學生見面後，發現他們那麼活潑可愛，且已半大不小，雖然心裡一再告訴自己要兇一點，但就是兇不起來。我繼續追問他原本想要「兇一點」的含意為何，他明確地說：「破口大罵啊！」我再問到：「你會打人嗎？」他則迅速搖頭。張老師說，他很不希望體罰學生，因為他憎惡體罰；之所以憎惡體罰，和他在國中時期因未參加教師的補習而被體罰有關。

在未體罰的情形下，張老師的常規管理顯得相當吃力，班上不時有失序的情況。張老師說，陳老師（按：實習輔導老師）說一聲「安靜！」同學大概就會馬上安靜下來，而他可能要喊三、四次。張老師無奈地說，他很後悔當初為何沒有狠心兇一點，如今學生皆已嚐到甜頭，要改已經很難了。

■ 做歸做，考試歸考試

喜歡研讀歷史的張老師，認為歷史是很客觀的事實，身為教師者，不應把個人的價值觀強加在學生身上，而應讓學生對歷史事件作批判和思考。

然而，張老師這樣的觀點，卻和現實層面有頗多的衝突，因為翻開教科書，處處可見意識型態的身影，幾乎每一個歷史事件都被作者賦予特殊的意義。張老師對這種情況非常不以為然，但又不敢叫學生揚棄教科書，因為目前的評量考試仍以教科書為準，若貿然叫學生顛覆傳統、獨樹一格，必定會引來軒然大波，徒增是非而已。在這種情況之下，張老師發展出一套彈性的做法，也就是「做歸做，考試歸考試」。他以生活與倫理中「以德報怨」那一課為例做說明。

像上次生活與倫理講到先總統蔣公「以德報怨」那一課，我跟他們講得很白，要他們考試的時候就照課本寫的去作答，但是在實際生活中，我要他們自己去思考。我這麼做，是要把「考試」和「實際做」這兩件事區隔開來。雖然我也覺得怪怪的，但是事實上就是必須要這這樣做。這是不得已的，因為你如果一直教他以德報怨，等他被騙久了以後，知道真相時，會變得更偏激。（88/1/26 訪談）

張老師補充說，他之所以會產生「做歸做、考試歸考試」的想法，其實是跟他的個性有很大的關係。他說：「我平常的個性就是這樣，你要我彎彎曲曲，我也是很痛苦。要嘛就講清楚（按：指歷史真相），不然就不要講。」

■ 數學首重基本概念

關於數學教學，張老師認為基本的概念最重要，因為那是往後學習時的基礎。對於難度較高的變化性題目，他認為不要過分強調，「只要稍微講一下即可，就讓學生

去體會，或是直接把方法教他，因為我覺得那個不是很重要，如果他基礎會，慢慢的也會懂比較難的」（87/8/28 訪談）。張老師說，他從國小就開始補習了，「當時在補習班所做的那種題目，都是特別難的，但是現在回想起來，真的都沒有用。像那種弧形的長度、扇形面積，會了又能怎樣？日常生活中，根本從來沒有用到。」

■ 苦藥塗糖衣

張老師覺得「教學」不但是學校最重要的活動，也是老師與學生來學校的最重要目的，而教學要有成效，就必須要「使學生能專心於老師的教學」，問題是：如何才能使學生能專心於老師的教學、對生冷的課程產生興趣？張老師採取的方法是「苦中做樂」的方式，也就是把課本枯澀的內容予以活潑化、趣味化，例如補充一些與課本有關的典故、笑話、當紅流行的卡通、當紅話題等等，來「引誘」學生專心聽講。張老師將這種方法名之為「苦藥塗糖衣」，以下是他所舉的一例：

上學期國語有一課是「張騫通西域」，我就以「紅豬」來引起他們的興趣。我就說漢武帝是世界上第一隻「紅豬」，然後他們就覺得很驚奇，很想知道為什麼漢武帝是世界上第一隻紅豬。我就說啊，漢武帝的媽媽有一次夢見紅色的豬跑進屋子，結果就懷孕了，所以漢武帝小時候就被叫「彘」（紅豬）。

。（88/1/26 訪談）

至於張老師為何會發展出這種「苦藥塗糖衣」的教學策略？他說「像我們跟別人講話，一定要用他的語言或類似的話，這樣才能溝通，共鳴也才比較多，否則對方會覺得興趣缺缺」。其次，張老師說他現在喜歡在課堂中補充課外知識，事實上是遵循師院某位歷史教授及補習班某些老師的腳步。「師院社教系有一個李姓的歷史老師，雖然上課不會製造什麼搞笑，但是上起課來旁徵博引，遍舉實例，讓我覺得受益良多」。

第三部：率性的教學——正式任教的日子

一九九九年六月，張老師結束為期一年的實習教師生涯。同年八月，分發至離屏東市約五公里之遙的一所鄉村學校向榮國小。在這裡，張老師除擔任四年級的級任導師外，還兼任訓育組長的工作，生活可謂相當的忙碌。

■ 開學第二天就開打

開學時，張老師被分配到擔任四年乙班的級任導師，許多老師都來向他「道賀」，因為該班是向榮國小「最出名」的一班。

張老師第一次踏進教室時，全班鬧哄哄的。他站到講台上叫大家安靜，可是沒人理會他。他生氣地拉了一位正在吵鬧的學生到前面罰站，可是那位學生竟然當眾扭起

屁股，全班同學笑哈哈。這時，張老師終於知道眼前的這一班，為何會成為全校最出名的一班了。

面對這樣的一個班級，張老師心情極為紊亂和沈重，也備感壓力。他心想：自己剛到這個學校，如果不能把孩子管好，「人家一定會說我是一個新來而不會教書的菜鳥」，以後可能常常會被上面的「盯」，而這是他最不願意聽到的，也是最不樂意見到的。又想起去年在欣欣國小實習時，因為開學時未嚴格管教，而導致後來事倍功半的慘況，張老師的心裡，因此做了一個決定。

隔天，他帶了熱融膠到教室。

上課中，張老師只要發現有學生不守秩序，便馬上叫出來訊問，學生如果沒有正當理由，便重重地挨熱融膠打一下（88/9/12 電話聊天）。有一次，他不小心打到一位小朋友的手肘，學生哭得好慘，他也嚇了一跳。回家後，他爸爸提醒他：「不要打到連工作都打丟了」，這時他才警覺到體罰學生的潛在危險性。後來，他調整策略，用罰寫課文和加扣分的方式來代替管理秩序、代替體罰；只有學生犯了重大違規事件，例如：欺侮同學或危害到其他同學時，他才會動棍子。

這樣管教一個月之後，班上的常規總算比開學時好多了；不過還有八、九個學生必須時時提醒，否則又會原形畢露。

■ 三字經風波

張老師說，他用比較強硬的手段去維持班級常規，難免會惹來一些同學的討厭，但他覺得「人本來就會有喜歡和討厭，那你被我處罰了，你不討厭我那才奇怪咧！」所以他對於學生在他背後的一些咒罵，並不會太放在心上；認為學生只要不在面前罵他，彼此都可以相安無事。可是有一天，事情爆發了。有一個學生在上課中對張老師辱罵三字經，張老師在盛氣之下毫不客氣地回他四字經，「還用麥克風」。張老師說，那個學生原本就沒大沒小，他很早就想「電電」他了；對於別的學生，他不會這麼做，但對於眼前這個目中無人、又老愛惹麻煩的學生，他絕不會留情（88/10/21 訪談）。

「你敬我一分，我敬你一寸。」張老師有感而發地說，長期以來，這一直都是他處事的原則。「你對我尊重，我會加倍尊重你；你不尊重我，那我何必尊重你？」張老師如是說。

■ 教學生用「總方法」解題

在上數學的時候，張老師總希望用一個「總方法」就能解該單元的所有題型；而這個「總方法」，其實就是「基本觀念」或「原理原則」。因此，張老師教數學的時

候，最強調「基本觀念」或「原理原則」的部份。以「除法」為例，他不斷強調「被除數」是代表什麼，「除數」代表什麼，所得的「商」又表示什麼。他說：「我教書教很久了，都在強調那些數字代表什麼意義。有些人在做除法的時候，永遠都把大的數放在前面（當被除數），這樣不對。…最重要的就是要搞清楚哪一個是被分，分給誰，搞清楚位置後，把除號寫下去，單位寫對就沒錯了，我都是這麼教的」（88/11/6 訪談）。而為了讓學生徹底了解這些基本概念，張老師常常在教完一題之後，就再出一些類似的題目讓學生練習，以進一步澄清觀念。

在月考之前，張老師都會自己出考卷讓學生練習。考卷中，簡單的題目較多，較難的只有少數幾題。考完檢討的時候，張老師對於比較難的題目，不會花太多的時間去檢討，而對於簡單的題目，卻常一直強調。「我是覺得要以大部分學生為考量啦！」他如此說道（88/10/12 訪談）。

真正出月考考卷的時候，張老師會出得簡單一些，只有一、二題需要花較多心思去思考。張老師如此做，事實上正反應出他的教學理念。

我是覺得不要讓他們感到很挫折，但也不要讓他們得意忘形。說真的，考 100 分沒什麼了不起啦，你以後是不是還會想去讀書，這個才是最重要啦。

不想讓學生感到挫折，但又想刺激學生不斷努力，是張老師出考題時最重要的考量因素。

■ 國語課，沒扯就太無聊了！

在所有科目當中，張老師最喜歡上國語科，「因為有比較多課外的東西可以講，而且小朋友聽了很快樂，又真的有學到東西。」在上課中，張老師非常喜歡學生起來發表，尤其在檢討習作的時候，更是不斷請學生起來發言。值得注意的是，在許多學生同時舉手要發言的情況下，張老師並不是只挑少數幾位程度較好的學生起來發表而已，而是逐排詢問，讓要發表的學生都有機會發言（88/10/12 教室觀察）。「我是為了公平起見啦，希望能顧及到大部分的學生。」張老師如是說。

月考出國語考題的時候，張老師也如同數學科一般，不會出得太難；大部分的題目都是基本的題目，只有少數一兩題比較具有挑戰性。他希望不要讓學生感到很挫折，但也不要讓他們太容易滿足，以致於失去追求更好的動機。

二、張老師實際知識的內容及其發展歷程

從張老師的教學故事中，可以看出他在以下幾方面獲有實際知識，分別是「如何

從事班級經營」、「一般教學法知識」，以及「學科教學法知識」等三方面，以下逐一分析說明。

(一)如何從事班級經營

「班級經營」在張老師的實際知識發展過程中，佔有一個很重要的地位，以下分二點敘述。

1. 先嚴後寬的管理策略

新接一個班級時，張老師認為剛開始要嚴厲管教，且要以打罵的方式將常規訓練起來；等到徹底把學生壓下去之後，方可逐漸鬆綁，易之以「罰寫課文」及「獎懲制度（加扣分）」的方式。

張老師會發展出這樣的做法，事實上是歷經好幾個階段。在職前階段，他堅持不用體罰，因為他痛恨體罰，原因和他在國中時期未參加教師的補習而被體罰有關。然而，他這種想法到實習階段便開始產生動搖，因為他發現自己因缺乏威嚴而使得班級常規的管理大受阻礙。及至正式任教階段，適巧擔任全校常規最亂一班的導師，在目睹班上的亂象之後，又顧慮到同事可能會以看笑話的心情來觀看「身為菜鳥」的他如何帶班，於是毅然決然做了實施體罰的決定。而在實施體罰一段時間之後，有一次因不小心把一位學生打得痛哭流涕，令他的父親提醒他要慎思體罰學生的後果，「不要把工作都打丟了」。自此以後，張老師就用「罰寫課文」以及「獎懲制度」來代替體罰，而他也發現在歷經之前嚴厲的管教之後，班上的常規的確已進步許多，這使他深信「先嚴後寬」的管教策略是可行的。

2. 真誠率性的領導方式

張老師領導學生的原則是：「自己做得到的，才會要求學生；自己做不到的，就不會要求學生。」因為這樣，所以我們可以看到他獨樹一格的規定：遭到同學辱罵時，絕對不能回手，但是如果忍不住，則可以罵回去。蓋張老師認為自己都做不到「罵不回口」的境界（按：他曾在課堂中回罵學生四字經），怎能要求學生？

張老師會發展出這樣的做法，除了同理心的作用外，似乎亦是源自於其「思想深受激盪的省中三年」；他不希望自己像前人般再教一些假相的東西給學生，使學生進入社會看到真相後徹底揚棄之前在校所接受的一切。由此足見張老師此處的實際知識乃從同理心以及反省自身的受教經驗而來。

(二)一般教學法知識

關於張老師的一般教學法知識，以下分成二點作說明：

1. 用「苦藥塗糖衣」的方式來提升學生對於課業的興趣

從張老師的教學故事中發現，他不管什麼課，不管什麼時間，只要有機會，就希望能夠扯淡，盡量對學生談談課外的相關知識，希望藉此讓學生對課程、對課本產生興趣；他把這種方法稱之為「苦藥塗糖衣」。

張老師之所以會發展出「苦藥塗糖衣」這種教學策略，根據其教學故事，主要是來自於生活經驗、受教經驗及實際教學體會。

2. 批判思考教學法

張老師教學的最顯著風格之一，就是鼓勵學生批判思考；其實做法是將歷史真相誠實告知學生，並讓學生批判思考，這從「做歸做，考試歸考試」中可見一斑。

張老師之所以會這麼強調批判思考，事實上與他那「思想深受激盪的省中三年」有關，誠如他所說：「教書根本不用怕學生知道真相，重要的是要教他們去批判、思考」。他深怕一味粉飾太平，如果學生有一天知道真相後，將會全盤否定教師所教的一切。

綜觀張老師在一般教學法知識的發展，可以發現他在這方面的大部分知識，皆從省思自己過往受教經驗中發展而來，復經實際教學而更加穩固。

(三)學科教學法知識

從張老師的教學故事中可以發現，他在「數學科」及「國語科」的教學法上有實際知識的形成，以下逐一說明其內容及發展歷程。

1. 數學科

(1) 特別強調基本觀念

張老師的數學教學有一個很明顯的特色，那就是他特別注重基本觀念的傳授。他認為學生如果學會了基本觀念，就等於學會了解題的「總方法」，以後不管題目如何變化，皆可無往不利。

張老師的數學教學之所以會發展成這樣的模式，有三個關鍵的因素：第一、曾在「課程標準」上見過；第二、小時候曾學了一大堆深奧的東西（例如：「弧形長度、扇形面積」），可是從沒有在日常生活中使用過，因此無實用價值者便不教；第三、為了顧及大部分學生的利益，蓋大部分學生的程度屬於中等，講太多艱深的東西，恐無法顧及大部分學生的需求。

由上看來，影響張老師此項實際知識發展的因素，不外是「課程標準」、「生活經驗」及「自己的教育理念」。

(2) 激勵學生不斷奮發向上的策略

誠如前面所述，張老師的教學主要以基本觀念及基本題目為主，對於太艱深的題

目則較少提；相同地，他在出段考的考題時，大部分的題目都是基本的，只有少數一、二題是較需要思考的。他的用意是不希望給學生太多的挫折感，但也不希望學生因此過於自滿，而是希望學生能永久保有高度的成就動機。

張老師會發展出這樣的實際知識，與他認為「興趣乃自動自發精神之最先備條件」的想法應有密切關係。蓋讓學生容易考高分，無非就是為了提升學生對於數學的興趣，而其最終目的就是他所說的：讓他們以後還會想繼續讀書。由於「興趣乃自動自發精神之最先備條件」的想法乃由張老師的求學經驗中得來，因此，他此種激勵學生奮發向上的策略，實際上乃從自己的求學經驗中發展而來。

2. 國語科

從實習至正式任教，張老師一直就是最喜歡上「國語」，因為他從「扯淡」的過程中可以獲得滿足，而看到學生興致高昂的神情，更令他覺得頗有成就感；可以說，張老師喜歡上國語科的原因，就是從中可以「自娛娛人」。

另外，他讓學生發表時，並非只揀選一些優秀的學生，而是讓全部想要發表的學生皆有機會，這又可以看出其「顧及大部分學生」的想法。

最後必須一提的是，他在評量考試的命題原則上，亦與數學科相同：大部分的題目都是簡單的，只有一、二題是需要花心思去思考的；其目的亦是為了降低學生的挫折感，且能激發學生不斷努力。由此也發現，張老師的評量風格是橫跨不同學科的。

三、張老師的教學意象及其發展歷程

在分析完張老師實際知識的內容及其發展歷程後，筆者進一步以概念化的意象來帶領讀者對張老師實際知識的發展作一分析，期使讀者從其意象的發展過程中，對張老師實際知識的發展有更進一步的理解。

(一) 課外知識最重要

在張老師的一般教學法知識中，可以很輕易地看出他對「苦藥塗糖衣」（大量補充課外知識）的教學方法情有獨鍾，而潛藏在他這種教學方法背後的教學意象，可能就是「課外知識最重要」。

此一意象的發展，與張老師個人的成長歷程實有密切的關係。高中時代的張老師，在偶然的機會裡閱讀到台獨經典台灣人四百年史，始驚覺自己過去竟然都被教科書所蒙蔽，於是開始大量閱讀課外書籍，從中獲得無限的樂趣。自此以後，他便貶低課內知識的價值，而將課外知識視為智慧與樂趣的泉源。

從上述的分析中似乎可以推斷：張老師在進入師院時，可能已受到「思想深受激盪的省中三年」之影響，腦海中因而已清楚地存有「課外知識最重要」此一教學意象，一直到正式任教仍未有改變。

(二)讓學習成為快樂的一件事

在張老師的教學中，處處都可看到他想要製造樂趣的畫面，這可以「苦藥塗糖衣」作為代表；而潛藏在他這種做法後面的教學意象，無非是要「讓學習成為快樂的一件事」。

此種意象的形成，有一部份是源自於他對教學本質的看法，他認為教學就是要讓學生和自己都得到樂趣，否則就太無聊了。另外，此種意象的生成，也極可能是受到補習班生動有趣的受教經驗影響。可見，張老師的這一個教學意象，並非接受師範教育後才生成，而可能在初入師院時即已從過往的經驗中反思出此一教學意象。

(三)教師是講真話的人

在張老師「真誠率性的領導方式」及「做歸做，考試歸考試」的背後，可以發現有一個更高的指導原則在引導他的教學，此一指導原則乃「教師是講真話的人」之教學意象。

此一教學意象的形成，從他的教學故事中可以發現，主要是從「思想深受激盪的省中三年」之中反省所得，即他不希望自己重蹈前人的覆轍，以免日後遭受學生的唾棄。

(四)師生是對等的

張老師的這種教學意象，事實上從「你敬我一分，我敬你一寸」這句話中便可以感受出來，而他所說的「你對我尊重，我會加倍尊敬你，你對我不尊重，那我何必尊敬你？」更可以對此作詮釋。

師院時期的他，在看到導師全然尊重學生的態度後大為感動，頗有「有為者，亦若是」的抱負；及至實際教學後，因為受到現實震撼，發現並非所有學生都值得他全然尊重（例如：曾有學生在課堂中以三字經辱罵他），其「全然尊重學生」的意象才轉為「師生是對等的」。

(五)以大部分學生為考量

張老師的教學、命題都特別強調基本觀念且力求淺顯，而較少碰及艱深的部份，目的是為了讓大部分的學生不要受到太大的挫折；課堂中的發表，是讓全部想要發表的人皆有發表的機會，而非僅有優秀學生才受到眷顧。這一些做法所透露出來的訊息，正是他「以大部分學生為考量」的教學意象。

四、張老師心中的自己：自我知識的分析

本處將進一步探究張老師教學意象的本源，即其自我知識，以說明其為何會產生上述的教學意象及實際知識。

(一)坦率正直、愛恨分明的性格

張老師的這種個性，誠如他自己所說的：「你要我彎彎曲曲，我也會很痛苦；要嘛就講，不然就不要講。」與這種率直的個性相伴隨的，是他那愛恨分明的性格。從他所說的「你敬我一分，我回你一寸」這句話中，我們便可以很清楚看出他這種愛恨分明的個性。

由於張老師的個性坦率正直，所以他的處事態度便顯得頗為重實質、輕形式以及重視公平正義。關於他重實質、輕形式的特質，可從其「教師是講真話的人」此一教學意象中輕易看出；而重視公平正義的性格，則可從「以大部分學生為考量」及「師生是對等的」此二教學意象中看出。蓋「以大部分學生為考量」即是為了顧及公平正義的原則，而「師生是對等的」所講求的是師生間的平等，同樣含有公平的成份。

換言之，在張老師「坦率正直、愛恨分明」的自我知識之運作下，其「教師是講真話的人」、「師生是對等的」及「以大部分學生為考量」等教學意象乃應運而生；而在這些教學意象的進一步運作下，「批判思考教學法」、「特別強調基本觀念」、「激勵學生不斷奮發向上的策略」等實際知識乃發展而成。

(二)教學就是要讓學生和自己都感到快樂

左右張老師「讓學習成為快樂的一件事」及「課外知識最重要」此二意象的關鍵因素，應該就是「教學就是要讓學生和自己都感到快樂」的這種個性。另外，他的教學之所以特別強調「苦藥塗糖衣」，其目的除了為學生製造樂趣外，事實上就是要讓自己快樂，即如他自己所說：自娛娛人。

五、張老師實際知識發展的綜合分析以及與相關研究的討論

根據前面幾部份的說明，以下將統觀張老師實際知識發展的脈絡及其影響因素，並與相關研究作比較討論。

(一)張老師實際知識的發展，乃在其自我知識的主導之下運作而成，致使其教學展現出個人獨特的風格。

從前面的分析中清楚得知，張老師的實際知識之發展，的確受到其教學意象的指引，而教學意象又在其自我知識的運作下生成，因之，張老師的實際知識，事實上是從其個人化的知識運作而來。例如，他的實際知識之風格乃盡量把握機會「大扯特扯課外知識」，而他之所以會發展出這樣特別的實際知識，實際上是在其「教學就是要讓學生和自己都感到快樂」的自我知識之運作下，透過「課外知識最重要」、「讓學習成為快樂的一件事」及「教師是講真話的人」等教學意象的作用下發展而成的。

本研究發現張老師不僅確實具有實際知識，而且還發現此實際知識是在其自我知識的主導下運作而成，這與許多研究者對於教師知識的觀點不謀而合。例如：Clandinin (1985) 即認為「教師的實際知識具有個人化的特質，和教師個人的情意內容及個性有相當大的關係」，而 Connelly and Clandinin (1985)、Clandinin and Connelly (1986)、Elbaz (1983, 1991)、munby (1986) 與 Russell & Johnston (1988) 等，也皆認為教師自我的信念直接影響教師對於「該作什麼」、「教學應該像怎樣」的看法。除此以外，Amarel 與 Feiman-Nemser (1990) 及 Richert (1987) 也發現教師個人的導向影響其課室行為極為深遠。凡此種種，皆可以看出教師的實際知識與教師個人的特質有密切的關係。

許多前人的研究，皆認為「意象」是實際知識的最上層結構，而將「自我知識」置於實際知識內容中（例如：Calderhead, 1988; Elbaz, 1983）。然而，筆者在文獻探討時，即大膽地認為教師的「自我知識」應位居實際知識結構的頂層，而不是實際知識內容。筆者當時的觀點，在本研究中已獲得證實。

(二)張老師因受早年經驗的影響，初入師院時即持有一些相當清晰且根深蒂固的教學意象，顯見早年經驗對其實際知識的發展影響甚鉅。

從主要的研究發現中得知，張老師在進入師院時，因受早年經驗的影響，對於教學即有其看法；而當時所形成的教學意象，不僅十分鮮明，而且當它橫跨本研究的三個階段（師院、實習、正式任教）時，竟然從未改變。例如：「課外知識最重要」、「讓學習成為快樂的一件事」、「教師是講真話的人」，皆是屬於這樣性質的教學意象。這顯示初任教師從早年經驗中反省所得的教學意象及由其所衍生的教學實際知識，非常的穩固，其影響力甚至連師範教育都望塵莫及。

許多研究指出（例如：郭玉霞，1997；陳美玉，1996；黃美瑛，1995；羅明華，1996；Calderhead & Miller, 1986；Calderhead & Robson, 1991；Clandinin, 1985；Johnston, 1992；Hsien & Spodek, 1995），教師的教學意象並非在接受師資養成教育後才生成，而大都是在更早之前即經由各種方式（例如：對早期經驗的反省）所型

塑。例如：Calderhaed 與 Miller (1986) 在研究中即發現，實習教師教學時的教學意象，大都來自於對昔日教師教學行為的反思；他們會從昔日教師的教學態度中，評判出何種行為是屬於正面的（例如：有愛心和耐心的），哪些是屬於負面的（例如：沒有同理心的、沒耐心的、會對學生大吼的，或和學生很疏遠的），並且從中形成他們所認同的教學意象。又如 Johnston (1992) 以十位國小初任教師及十五位大學三年級的準教師為研究對象，探討他們的教學意象之來源。研究結果顯示，這些初任教師或準教師的教學意象之源頭，大都是過去孩童時期的生活經驗或受教經驗。這些林林總總的研究顯示出一個共同的現象，即教師所使用的教學意象，許多都是從早年經驗中省思而來，而且深深影響日後實際知識的運作與發展；這與本研究的結果頗為吻合。

在此，筆者感到特別興趣的是，為何初任教師從早期經驗中省思而來的教學意象會如此堅韌？當它遇到師資培育課程時，為何不受影響而穩如泰山？Johnston (1992) 提供了一個合理的解釋，他認為當教師進入師資培育機構、接受其專業訓練時，腦海中可能已對教學存有某種意象，因此在接受師資培育課程時，可能即以這些先前已建構出的教學意象來檢視「外來的」教學知識；如果與其教學意象相符者，就被保存；不符合者，即被摒除於外。如此相加相乘的結果，使得教師從早年經驗中反省而來的教學意象益加穩固，即使日後面臨多變的教學情境，也會很自然地去應用該教學意象。

(三)張老師的某些實際知識在歷經實際的教學體會後，呈現明顯的發展。

綜觀張老師教學意象發展的過程，筆者發現到一個很奇特的現象，那就是他在師院期間受職前教育影響而形成的教學意象，至實習時竟然都產生變化；有的變得更加清晰，例如：「以大部分學生為重」此一教學意象即是；有的則完全變質，例如：「完全尊重學生」因受現實震撼的影響而形成另一個更堅固的教學意象「師生是對等的」。這樣的現象，除了反應出張老師因受職前教育影響而形成的教學意象仍屬於雛形階段外，也透露出「實際的教學經驗」才是其實際知識發展的關鍵因素。蓋張老師因受職前教育影響而形成的教學意象到實習期間全部產生變化，而實習期間正是他們長時間實際教學的開始，因此，「實際的教學經驗」才是影響其教學意象轉變的主因。

為何初任教師受職前教育影響而形成的教學意象仍屬雛形階段？從本研究中發現，張老師在師院時期因受職前教育影響所形成的教學意象，大都屬於理論化、一般化的教學概念或教學原則；而這些理論化、一般化的教學概念或教學原則，由於仍未有實際的體會與感受，因此無法像「受早年經驗影響而形成的教學意象」那般深刻（按

：「受早年經驗影響而形成的教學意象」之所以深刻，乃是因為它從許多具體事件中感受而來。針對這種情形，許多相關研究（王秋絨，1991；羅明華，1996；Bullough, 1989；Courtney, Booth, & Kuzmich, 1988；Tamir, 1991）也提出了類似的觀點；這些研究指出，師範教育專業訓練課程因過度偏重理論輕實務，且破碎零散缺乏統整，因此學生不易將理論化的知識轉化為個人化的教學理論。

「實際教學經驗」對於實際知識發展的重要性，在許多研究報告中都可以看到。例如：Lange 與 Burroughs（1994）在探究十二位專業發展頗佳的小學教師如何在實際的教學生涯中發展專業知識時也發現到，這些教師都是在「理論」與「實際」所交織而成的專業實際中，建立起自己的專業認知與能力，逐步發展教師的知能。Lange 與 Burroughs（1994）進一步指出，「經驗」之所以如此重要，是因為它不斷提供教師反省與修正教學的重要線索。

（四）影響張老師實際知識發展的因素主要有：個人的人格特質、早期的生活經驗、受教經驗、職前教育、實際教學經驗與體會，以及他的人生體會。其中，又似乎以個人的人格特質及早期的生活經驗和受教經驗的影響層面最廣。

在這些影響因素中，個人的人格特質（自我知識）可以說是影響實際知識發展的最重要關鍵因素，這從張老師頗有自己獨特風格的教學中即可看出。國內近年來的許多相關研究，也都同樣發現「個人」因素是影響實際知識發展的重要因素，例如：何秋蘭（1997）、孫敏芝（1997）、郭玉霞（1997）及黃美瑛（1995）等的研究皆有如此發現。這樣的研究發現，再度說明教師的教學知識，絕不僅僅是一些純粹性的理論知識，而是有相當多的成份是由個人因素（例如：個人價值觀、哲學觀、審美觀、性向等）所構成。

至於早年的生活經驗和受教經驗對於實際知識發展的深遠影響，在許多研究中也都有所論述（例如：何秋蘭，1997；孫敏芝，1997；郭玉霞，1997；黃美瑛，1995；Calderhead & Miller, 1986），彼此的觀點可說相當一致。然而，筆者更感興趣的是：為什麼教師個人的早年生活經驗和受教經驗，對於其實際知識的發展有如此深遠的影響？這從「心理分析」（psychoanalytic）的觀點或許可以找到一些答案。心理分析的觀點主要是認為兒童早期經驗中，和父母、教師的關係，對其個人的人格發展有深遠影響；其日後成為教師，其實在某種程度上來講，就是在成為他兒童時期個人心目中的重要他人，是一種有意無意的模仿和認同的結果（高強華，1992）。這種說法，和本研究中個案的情形頗多吻合。例如，張老師之所以那麼喜歡在課堂中講課外知識（尤其歷史典故），其實是在跟隨昔日歷史教師的腳步；他希望自己也能像當年歷史老師那樣

旁徵博引、縱古貫今，使學生樂於學習。

伍、結論與討論

根據上述的研究發現，本研究提出下列幾點結論與研究建議，分別說明如下：

一、結論

(一)初任教師實際知識的內容

「如何做好班級經營」、「一般教學法知識」、以及「學科教學法知識」，是初任教師實際知識發展的重心。

(二)初任教師實際知識的發展歷程

1. 初任教師實際知識的發展，乃在其自我知識的主導之下運作而成，致使其教學展現出個人獨特的風格。
2. 初任教師因受早年經驗的影響，初入師院時即持有一些相當清晰且根深蒂固的教學意象，顯見早年經驗對其實際知識的發展影響甚鉅。
3. 初任教師的某些實際知識在歷經實際的教學體會後，亦呈現明顯的發展。

(三)影響初任教師實際知識發展的因素主要有：個人的人格特質、早期的生活經驗、受教經驗、職前教育、實際教學經驗與體會，以及他的人生體會。其中，又似乎以個人的人格特質及早期的生活經驗和受教經驗的影響層面最廣。

二、建議

根據上述的研究結論，以下除了對「師資培育」提出幾點建議以外，也要針對現有的「實際知識理論」提出一些修正的意見，以供未來研究者參考。

(一)在師資培育方面

1. 建議師資培育者設計適當課程，幫助準（現職）教師針對其受早年經驗影響而形成的教學意象進行反省與澄清。

由於初任教師受早年經驗影響而形成的教學意象皆根深蒂固，因此，當他們進入

師資培育機構、接受其專業訓練時，可能仍以這些教學意象來檢視「外來的」教學知識。如此一來，師院教授即使有再多再好的教學知識想要傳授給學生，如果與準教師這些根深蒂固的教學意象無法相容，就無法被準教師所接受。針對這種現象，筆者建議師資培育者不要只是一味地想將教學原理或方法傳授給準（現職）教師，而是要幫助他們對其已存有的教學意象進行反省，檢視自身根深蒂固的意象是否合乎教育學上的規準。

2. 職前教育加強具體教學技術的傳授。

從本研究中得知，職前教育提供給初任教師的，許多都是屬於原理原則性的教學知識而已，似乎缺乏提供足夠的、具體的教學技術，以致於教學過程中常不知如何有效地指導學生學習。有鑑於此，筆者建議師資培育者在教授各科教材教法時，應盡量具體化。

3. 改進目前職前教育實習的現況，儘早令準教師有長時間接觸教學情境的機會。

從本研究中發現，「實際教學經驗」才是實際知識發展的關鍵因素，因此筆者建議將目前於畢業前才實施的集中實習課程提前至大二或大三實施。

(二)對修正現有「實際知識理論」的建議

應將「自我知識」視為實際知識的最高層後設認知機制，而不應歸納在實際知識的內容中；此論點，在本研究中已獲得證實。

參考文獻

中文部份

- 王秋絨（1991）。*批判教育論在我國教育實習制度規劃上的意義*。台北：師大書苑。
- 何秋蘭（1997）。師院生在集中實習期間實際知識運作之個案研究。*國立屏東師範學院學報*，10，37-62。
- 谷瑞勉（2001）。初任幼兒教師實際知識發展之研究。*屏東師院學報*，14，297-324。
- 孫敏芝（1997）。*師範院校結業生教學實際知識之個案研究*。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告：NSC 85-2413-H-153-005。
- 高強華（1992）。教師社會化研究及其在師資培育上的意義。載於中華民國師範教育

- 學會主編，*教育專業*（頁53-88）。台北：師大書苑。
- 張芬芬（1984）。*師大結業生分發實習前後教學態度與任教意願之比較研究*。臺北：國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 郭玉霞（1997）。教師的實務知識。高雄：復文。
- 陳美玉（1996）。教師專業實踐理論及其應用之研究。*教育研究資訊雙月刊*, 4(3), 120-147。
- 陳國泰（2000）。析論教師的實際知識。*教育資料與研究*, 34, 57-64。
- 黃美瑛（1995）。*意象：幼兒教師實際知識的運作之研究*。屏東：睿煜。
- 黃瑞琴、張翠娥（1991）。幼兒教師教學的實際知識。*台灣省第二屆教育學術論文研討會論文集*（頁 1-25）。國立新竹師範學院。
- 羅明華（1996）。*國民小學實習教師實務知識的發展及其影響因素之個案研究*。臺中：國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。

外文部份

- Amarel, M., & Feiman-Nemser, S.(1990). *Prospective teachers' views of learning to teach*, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Bullough, R. V. (1989). First year teaching: A case study. *Teachers College Record*, 89(2), 219-237.
- Calderhead, J. (ed.)(1988). *Teachers' Professional Learning*. London: Falmer Press.
- Calderhead, J., & Miller, E. (1986) '*The integration of subject matter knowledge in student teachers' classroom practice*'. Research Monograph, School of Education, University of Lancaster.
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1-8.
- Carter, K.(1992). Creating cases for the development of teacher knowledge, in T. Russell, and H. Munby (eds.) , *Teachers and teaching: From classroom to reflection*. London: Falmer Press.
- Clandinin, D, J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teacher's classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15(4), 361-385.

- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1986). Teachers' personal knowledge: What counts as "personal" in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), 487-500.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1985). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experiences*. New York: Teachers College Press.
- Courtney, R., Booth, D., Emerson, J., & Kuzmich, N. (1988). *No one way of being: A study of the practical knowledge of elementary art teachers*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 305 296).
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A study of practical knowledge*. N.Y: Nichols.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23, 1-19.
- Grossman, R. W. (1994). Encouraging critical thinking using the case study method and cooperative learning techniques. *Journal on Excellence in College Teaching*, 5(1), 7-20.
- Hsien, Y., & Spodek, B. (1995). *Educational principles underlying the classroom decision-making of two kindergarten teachers*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 383 663)
- Jesus, S. N., & Paixao, M. P. (1996). *The "Reality Shock" of the beginning teachers*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 402 277).
- Johnston, S. (1992). Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teaching & Teacher Education*, 8(2), 123-136.
- Lange, J. D., & Burroughs, L, S, G. (1994). *Professional uncertainty and professional growth*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 376 128)
- Munby, H. (1986). Metaphor in the thinking of teacher: An exploratory study. *Journal of Curriculum Studies*, 18(2), 197-209.
- Richardson, V. (1990). Significant and worthwhile change in teaching practice. *Educational Research*, 19(7), 10-18.
- Richert, A. (1987). *The voices within: Knowledge and experience in teacher Education*, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association Special Interest group for Women and Education, Portland, OR.
- Russell, T., & Johnston, P. (1988). *Teachers learning from experience of teaching: Analysis based on metaphor and reflection*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED

294 859)

- Shulman, L. S.(1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Smyth, D. M. (1992). *The kids just love him: A first year teacher's perceptions of how the workplace has affected his teaching.* (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 355 177).
- Tamir, P. (1991). Professional and personal knowledge of teachers and teacher educator. *Teaching & Teacher education*, 7(3), 263-268.
- Veenman, S. (1987). *On becoming a teacher: An analysis of initial training.* (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 312 231).
- Weinstein, C. S. (1990). Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher education, *Teaching & Teacher Education*, 6(3), 279-290.

A Case Study on the Development of Elementary School Novice Teacher's Practical Knowledge

Kuo-Tai Chen

Abstract

The study investigated one elementary school novice teacher on his practical knowledge, development of this knowledge, and factors affecting its development. Qualitative research method was used for case study. Data were collected by naturalistic observations, interviews, and documentary analysis. Following results were found after one year of research:

- (a) The contents of practical knowledge of the elementary school novice teacher included primarily the following: knowledge of classroom management, knowledge of general pedagogy, and knowledge of pedagogical content.
- (b) The elementary school novice teacher's development of practical knowledge was under the influence of knowledge of self and his knowledge show extremely individualized characteristics.
- (c) Due to influence of early experiences, novice teacher developed some clear and long-lasting images of teaching right after he enrolled in teachers colleges. Therefore, it showed clearly that early experiences had tremendous impact on development of practical knowledge.
- (d) The development of elementary school novice teacher's knowledge on practical knowledge during the first year was obvious, due primarily to his own teaching

experience.

- (e) Factors affecting the elementary school novice teacher's knowledge on practical knowledge included the personality of the teacher, past experiences in daily lives, teacher education courses, and teaching experience.

Key words: elementary school, novice teacher, practical knowledge, development