

本地及跨文化教學實習中的專業學習

第二屆「學校體驗」研討會

二零零三年十月十七日至十八日
香港教育學院

鄧怡勳 蔡碧蓮

香港教育學院，教育政策與行政系
香港特別行政區，中國

電話: +852 2948 7590, 傳真: +852 29487619, 電郵: stang@ied.edu.hk

摘要

教學實習是教師教育中關鍵的一環，除了在本地進行教學實習外，跨文化教學實習在職前教師培訓中亦漸趨普遍。本文闡述一個六位實習教師學習歷程的質性個案研究，此六位實習教師在香港接受小學學位教師教育文憑課程，課程中有兩次教學實習，在第一次教學實習中，其中四位實習教師在澳洲、加拿大及中國內地進行跨文化教學實習；其餘的教學實習均在香港小學進行。本文集中探討實習教師在跨文化及本地教學實習環境中的學習經驗；研究結果顯示跨文化體驗有助建立實習教師的文化導向，同時亦討論實習教師在教學實習中「行動環境」、「社羣專業環境」及「視導環境」三個範疇所面對的挑戰與支援，及他們在教學自我上的建構。是項研究的發現讓我們對實習教師的專業學習有更深的認識，並對發展高質素的教學實習帶來啓示。

本文是香港教育學院資助之研究項目 Teacher learning (Phase I): Embarking on the learning-to-teach journey 的成果。

本文已呈交「學術期刊」審閱，如須引用本文內容，須徵作者同意，謝謝。

本地及跨文化教學實習中的專業學習

鄧怡勳 蔡碧蓮

教學實習是教師教育中關鍵的一環，除了在本地進行教學實習外，跨文化教學實習在職前教師培訓中亦漸趨普遍，教學實習的質素是備受關注的。在九十年代中，本港小學教師的職前培訓課程引入院校合作模式，邀請實習學校的教師支援實習教師的學習 (鄭和鄧，2003)，提昇教學實習的質素。在院校合作的大前提下，本文嘗試透過質性個案研究，探討跨文化及本地教學實習中，小學教學實習環境的多面性，並從建構教學自我的角度深入了解實習教師的專業學習實況，從而再思「教學實習的質素」這個課題。

文獻探討

挑戰、支援與教學自我的建構

Tang (2002a)指出學教歷程乃教師在教學專業藝術中建構教學自我 (teaching self)。Bullough, Knowles and Crow (1991) 將「教學自我」定義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、不易改變的部份。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，及專業學習中挑戰與支援的觀點 (Martin, 1996; McNally & Martin, 1998; Mayer & Goldsberry, 1993; Gipe & Richard, 1992; Daloz, 1999)，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，推動教學自我的不斷重整，將自我本質與教學自我之間的失衡狀態加以調節，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。

教學實習環境的多面性

在教學實習中，教學自我的建構是實習教師與實習環境之間的互動。Tang (2003) 將實習環境分為三個範疇 – 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，課堂教學乃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，一方面可肯定實習教師的專業能力，同時也可令實習教師自覺不足、未能勝任 (Nias, 1989)，這對實習教師的教

學自我有著極大的影響。

在社群專業環境 (socio-professional context) 中，實習教師與校內人士包括教師、同儕及校內其他成員互動，不斷尋索自己成為教師的意義 (Samaras & Gismondi, 1998)，從而建構教學自我。研究指出實習教師在實習環境中的學習經驗，主要侷限於課堂教學，較少肩負課堂教學以外的職責，對學校生活的認識欠全面 (Turney, 1998; McCulloch & Lock, 1992; Stones, 1987; Zeichner, 1996)。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，在質、量及內容方面均存著差異。現時有大量文獻探討職前教師教育的教學啓導 (Hawkey, 1997; Wang & Odell, 2002)，使我們對教學啓導在實習教師專業學習的影響有更深了解。同儕在社群專業環境中也擔當著重要的角色，同儕與實習教師處於相同的環境及地位，能為實習教師提供一個支援性的學習環境，並能夠有效地打破實習教師孤立無援的狀況 (Hawkey, 1995a; Hawkey, 1995b)。同儕不僅是實習教師作出自我評估時重要的客觀參考 (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)。Tang (2003) 綜合實習教師與社群專業環境中不同人士的互動情況，界定四種社群專業關係 (socio-professional relationship) – 關係疏離 (detachment)；關係緊密 (affiliation)；全面投入 (engagement) 及孤立無援 (isolation)。

視導環境 (supervisory context) 是教學實習中不容忽視的範疇。在教學實習中，實習教師置身於行動環境和社群專業環境的互動中，同時會間歇在教學視導時與高等院校的導師有所接觸。學者的研究 (Arthur, Davison & Moss, 1997; Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 1998; Wajnryb, 1995; Zeichner & Liston, 1985) 啓發我們對教學視導會議互動模式的認識。Lyle (1996) 及 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。另有學者指出導師一方面協助實習教師學習，另一方面評估其教學，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 and 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，導師擁有最高的權力。缺乏溝通、理念分歧等問題是三方關係中可能出現的問題 (Graham, 1997; Guyton & McIntyre, 1990; Tang, 2002b)。

跨文化教學實習

近年，在海外進行跨文化教學實習漸趨普遍，我們可參考上述文獻，嘗試分析海外教學實習環境；除此以外，有關海外教學實習的文獻省覽，亦有助我們對其所置身的文化層面有所認識。大部份的海外跨文化教學實習都跟語言及文化沉浸課程扯上關係，具有以下目標：一、訓練第二語言/外語教師；及二、培訓教師於多元文化環境中任教 (Baker & Rosalie, 2000; Davcheva, 2002; Ferry & Konza, 2001; Kuechle, Ferguson & O'Brien, 1995; Hill & Thomas, 2002; 鄭秋賢, 2001)。為達到這兩項目標，大部份跨文化教學實習由以下的單元組成：語言訓練課程

(Bodycott & Crew, 2001; Myers, 1996, 1997; 鄭秋賢, 2001), 文化活動 (Myers, 1996, 1997), 於當地家庭或院校宿舍寄宿 (Cushner & Mahon, 2002; Mahan & Stachowski, 1990), 及與課堂教學有關的活動。

有關海外跨文化教學實習的研究指出實習教師在個人成長, 世界視野/跨文化能力及專業能力三方面均有明顯的進步, 但其成效亦受實習期的時數、目標及內容所影響 (Cushner & Mahon, 2002)。在個人成長方面, 海外經驗可加強自我和人際關係的發展 (Wilson, 1993)。在世界視野及跨文化能力方面, Heyward(2002) 指出跨文化能力 (inter-cultural literacy) 的多面性, 包括文化知識、語言能力、適應能力、對不同文化的態度、參與性及認同程度。洪美齡 (1996) 亦道出教師透過海外經驗拓展自己的世界觀之重要性。在專業能力方面, 學者指出海外教學實習讓實習教師學習教學策略與技巧 (Mahan & Stachowski, 1989), 發展跨文化教學 (intercultural teaching) 的策略與教材 (Davcheva, 2002), 比較訪問國與母國的教育制度及教學方式 (Clement & Outlaw, 2002; Quinn, Barr, Jarchow, Powell & McKay, 1995), 及增強教學反思能力 (Vall & Tennison, 1991-92)。

研究目的、場域與方法

研究目的

這項研究旨在分析教學實習中實習教師的專業學習歷程, 以探討教學實習的質素這個課題; 一方面探討跨文化教學實習經驗如何影響教學自我的建構; 另一方面探究本地及跨文化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)中的挑戰與支援, 並其對實習教師建構教學自我的含義。

研究場域

是項質性個案研究的對象, 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, 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。有關實習教師修讀的兩個科目及實習的資料見表一。

表一 實習教師資料一覽表

實習教師*	性別	選科 1 / 第一 教學科目	選科 2 / 第二 教學科目	第一期 教學實習地區	第二期 教學實習地區
少美	女	普通話	中文	西安	香港
建文	男	美術	資訊科技	香港	香港
梓新	男	英文	公民教育	加拿大多倫多	香港
美玲	女	音樂	數學	香港	香港
惠恩	女	普通話	資訊科技	西安	香港

*化名

在六位實習教師中，其中四位以英文或普通話作第一教學科目，他們的第一期教學實習於沉浸課程內進行，沉浸課程的內容包括語言訓練、文化活動及教學實習；梓新及子欣分別在加拿大之多倫多及澳洲之布里斯班參與英語沉浸課程，而少美及惠恩則在中國西安進行普通話沉浸課程；建文及美玲則於本港小學進行第一期教學實習；六位實習教師的第二期實習皆於本港小學進行。在本地及跨文化教學實習裡，實習教師須於行動環境中任教兩科目。在院校合作的大前提下，教學啓導教師在社群專業環境裡協助實習教師的專業學習，小組實習安排亦有利於同儕之間互相扶持。於視導環境中，實習教師在任教的兩個科目中皆有高等院校導師進行視導。

資料蒐集

是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，資料的來源亦是多面的。研究員蒐集了各實習教師的反思報告及教師培訓課程的相關文件，並為每位實習教師進行三次深入的訪問，追溯其專業學習心路歷程；在第二期教學實習中，研究員到實習學校觀察實習的情況，訪問的對象亦包括教學啓導教師及視導導師，務求以不同的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乃根據實習教師的海外經驗，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組群起來。持續比較方法 (constant comparative method) (Glaser & Strauss, 1967) 有助分析實習教師的種種經驗對建構教學自我的影響。

為了讓讀者較全面了解實習教師在海外及本地實習的經驗，下文將先分析實習教師在沉浸課程中跨文化能力的發展，繼而闡述實習環境之三個範疇裡的挑戰與支援，並在當中探討實習教師教學自我的建構。

跨文化能力的培育

跨文化教學實習在沉浸課程中進行。在沉浸課程中，離鄉別井的生活令實習教師經歷個人成長；在跨文化能力方面，實習教師在語文能力、文化知識及跨文化適應三方面均有提昇。

沉浸課程能否改善實習教師的語文能力，視乎實習教師的成長背景。少美和

惠恩的母語均是普通話，與其他同儕相比，她們的語文能力並沒有因參加了沉浸課程而進步。而梓新及子欣的情況正好相反，以下例子見子欣因英語能力的提昇而感到自信。

原來完全沒有問題，自己能夠暢所欲言，可以用英文表達自己。後來又能克服相處的問題...Immersion 給自己打了支強心針，發現原來自己的能力是可以的。(子欣，第一次[跨文化]教學實習的訪問)

在文化知識方面，日常生活、與當地人接觸及各式各樣的文化活動令實習教師認識訪問國的文化；梓新在當地家庭的寄宿生活及市內觀光活動增加了他對加拿大文化的了解，少美亦認為豐富的文化知識有助她成為專業的普通話及中文教師。

我 home stay 在猶太的家庭，他們不會慶祝聖誕節，只會慶祝光明節，他們有另一種文化。...此行幫助我了解加拿大的文化，或當地的名勝，知道他們社區裡有什麼著名的建築物。...他們大多數都很有禮貌，外國人通常都是[這樣子]。(梓新，第一次[跨文化]教學實習的訪問)

因西安是一個古城，在文化知識方面，我覺得自己學到很多東西，了解多些中國歷史。...自己教普通話、教中文，我們平時在教院唸書都知道，除了教學生基本知識之外，我們也要教他們中國文化知識，增加他們民族感情。如果自己當老師的都不認識中國文化，那就很難影響到自己的學生。(少美，第一次[跨文化]教學實習的訪問)

在跨文化適應方面，子欣儘量投入澳洲的生活、學習當地的溝通方式，並跟當地的家庭建立親密的關係。

我盡量去適應當地的生活。由於被他們同化，自己也變得熱情一些了。例如上課或下課時，我會對他們說：「I'm home!」、「I'm leaving!」，又大家問候一番等。跟同學也是一樣，會受他們影響。例如和 Host 一起到市場，碰到同學，就會有「他鄉遇故知」的感覺，立刻擁抱在一起，在香港我們是不會這樣的。...我覺得這是一種很友善及熱情的表達方式，比起一般說聲 Hello 及 Goodbye，感覺更為親密。(子欣，第二次[本地]教學實習的訪問)

沉浸課程締造跨文化環境，讓實習教師在實地情境接觸英語及普通話的語言文化環境，一方面發展語文能力，另一方面發展跨文化能力，為他們在學教歷程

上發展語文教學專業能力奠定基礎；實習教師意識到自我本質中文化成份的一面，有助建構教學自我。但值得注意的是，梓新與子欣分別指出，在沉重功課量的影響下，他們未有足夠的機會作深入的文化交流；故此，跨文化能力的發展未能深化。

起初，我會和他[寄宿家庭的主人]多些傾談。後來，因為要應付很多功課，少了時間和他傾談，我覺得這是一種遺憾。[與寄宿的韓國留學生也]很少傾談，因為大家回來後都關上房門，吃飯的時候，也不能多傾談。(梓新，第一次[跨文化]教學實習的訪問)

六個星期是一個很短的時間，而我們的 workload 確實很多，如有 weekly journal, report。... 因整日在房內做功課，較少機會與 host mum 聯絡。此外看電視亦很重要，是學習英文的好機會，[但可惜我沒有時間]。(子欣，第一次[跨文化]教學實習的訪問)

教學實習中行動環境的挑戰與支援

在行動環境中，實習教師與學生的課堂互動情況，構成不同的挑戰與支援，對教學自我的建構帶來一定的影響。

課堂秩序及學生缺乏學習興趣構成高風險的行動環境，對實習教師是重大的挑戰，令他們處於被動的狀態，惠恩在跨文化及本地教學實習中面對課堂管理的問題，令她不知所措，陷入失調的狀態，對她的教學自我構成威脅。

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[跨文化]教學實習的訪問)

不知道他們是對這科沒有甚麼興趣，抑或是對我的教學方法沒有興趣，上課的時候，變成我說我的、他說他的，各人做自己的事情。...好像到了最後一節電腦堂，情況都是這樣。我想了一些活動給他們溫習... 希望他們考試的成績會好些。但是他們不理會我，又不曾投入去參與那些活動。(惠恩，第二次[本地]教學實習的訪問)

在一個暢順的課堂環境中，實習教師可較主動地塑造行動環境，在專業學習上營造適量的挑戰。少美因著自己成長經驗及以往的教學體會，持著以學生為本

的教學信念，在跨文化及本地教學實習中營造一個鼓勵每個學生學習及發揮潛能的行動環境。

班裏有一位同學，平時上課時膽子很小，很害羞，但上課留心，對老師有禮貌。一次在我舉辦的「兒歌朗誦會」上，他背兒歌時背錯了，同學又起哄、又笑，他當時的表情顯得很難受。我及時給他鼓勵，我說他雖然背錯了，但能堅持背完這麼長的兒歌，他真了不起。下課後，我和他聊天，知道他很喜歡畫畫。於是我上課時特別把他的創意畫拿來表揚一番。他好像信心倍增，以後回答問題也很大聲。...我認為我們不但要照顧程度跟不上的學生，讓成績好的同學發揮最大潛能也很重要。我在正式授課時，告訴同學做完課堂練習後，可以做老師設計的延展工作紙，這樣不但令進度快的學生在老師協助下，可以更開拓他的知識，而且令較差的學生覺得能做到老師額外加上的練習，是一種榮譽，因而能比平時更認真地去做課堂練習。(少美，第一次[跨文化]教學實習的反思報告)

當時我在課堂上對他們說我有一個獎勵計劃。...我嘗試叫他們自己決定，自己要拿到多少貼紙才換禮物... 其實每一個人是不同的，如果小朋友與自己比較，認為自己是進步了，就應該有獎勵。...這個計劃主要是評估自己，是跟自己比較，不是要與別人比較。(少美，第二次[本地]教學實習的訪問)

在行動環境中，學生對學習的投入為實習教師帶來「心靈的回報」(Lortie, 1975)，是學習歷程中的重要支援，讓實習教師不斷建構教學自我。建文因著非典型肺炎事件的發生，在美勞課上設計了「細菌大戰」的課堂，學生在學習過程的投入令他在教學上獲得滿足感，美玲亦因學生在數學的學習成果感到高興，子欣在行動環境中的心路歷程，亦顯示她在教學自我上的建構。

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[本地]教學實習的訪問)

最正面[的經驗]當然是教授了他們一些東西，而他們又學得到。看見他們交回來的功課，都做得很好。他們交回來的練習都做得很好、很整齊，全部都做對了。(美玲，第二次[本地]教學實習的訪問)

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[本地]教學實習的訪問)

教學實習中社群專業環境的挑戰與支援

雖然實習教師的學習經驗主要局限於課堂經驗，但他們與社群專業環境中的成員也有不同程度的交流。英語及普通話浸沉課程中的跨文化教學實習提供了截然不同的教學啓導環境，讓實習教師在當中不斷學習。在本地教學實習中，實習教師亦在不同的學校建立社群專業關係，這些不同的經驗的共通點是，教學啓導及社羣專業環境中的支援，締造安全的專業學習環境，讓實習教師從校內教師學習實務性知識，對建構教學自我有著重要的影響。

「集體化」與「個人化」的教學啓導

在英語及普通話跨文化教學實習中，不同的小學課程結構與組織環境，塑造兩種截然不同的「集體化」及較「個人化」的教學啓導方式。少美及惠恩在西安的兩所小學進行跨文化的教學實習，使她們按科目接觸到不同班級的學生，同時參加了當地小學教師教授的公開課，豐富了她們觀課的經驗，這種「集體化」的教學啓導方式讓她們從不同的老師身上學習一些實務性的知識。在多倫多和布里斯班，因著小學綜合課程與班主任制度的影響下，梓新及子欣與社群專業環境的互動集中於與一位作班主任 (host teacher) 的教學啓導教師之間的接觸，他們有很多與教學啓導教師交流的機會。以下的例子說明子欣很欣賞教學啓導教師的多才多藝，同時亦明白教師的專業能力須長期的培訓。

我們有機會到教得好的老師那裡觀課。所以看到他們就算教同一級，同一科，大家的教學特色都不同，其實這些都幫助我們的學習。(少美，第一次[跨文化]教學實習的訪問)

那邊[澳洲]的班任老師多才多藝，因為每一科都是他教的，如個人發展，跳舞，唱歌，什麼都要懂、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，第二次[本地]教學實習的訪問)

「緊密關係」型的社群專業關係

在本地的教學實習經驗中，一些實習教師建立了「緊密關係」型的社群專業關係。他們與校內某些人士，如教學啓導教師及/或同儕有較緊密的接觸，但較少參與課堂外的學校生活。

建文在第一次教學實習中建立了「緊密關係」型的社群專業關係。教學啓導教師的專業意見及不斷自我完善的態度使他留下了深刻的印象，更影響了他的專業發展，第二次教學實習時，同儕及教學啓導教師對少美的鼓勵構成了她的正面學習經驗，這些經驗皆有助教學自我的建構。

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[跨文化]教學實習的訪問)

有一位中文老師，她就像是我的啓導老師那樣。我有什麼不明白便會問她。她有什麼意見，也會和我討論。...我們七位同學在一個房間裡，不需上課時，大家有不錯的溝通。...和我同科或不同科目的，也會談談教學的事。一些不明白的地方和不肯定的地方，也會拿出來傾談。...例如自己上課，同學也會來觀課，之後大家會討論剛才那節課教得怎麼樣。(少美，第二次[本地]教學實習的訪問)

「全面投入型」的社群專業關係

另一些實習教師在本地進行教學實習時建立「全面投入型」的社群專業關係，除了與教學啓導教師及同儕交流外，實習教師亦會參與教學以外的活動。梓新及建文的例子中的挑戰與支援可見實習教師可從中體會教師工作的多面性，漸漸建構其教學自我。

在第二次教學實習中，梓新從教學啓導教師身上學習到很多教授英文的方法，他亦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，他同時負責更新校內的流動時事壁報板。

例如有一次教日曆，她[教學啓導老師]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，所以她曾經進行過什麼活動，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[本地]教學實習的訪問)

那個壁報版，...有什麼與 SARS 有關的新聞，都可以即時更新，是一個流動壁報版。...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，傾談那一課節會如何教，大家便會給予一些意見。...能夠見到到學校真實的進度、會議是如何，那是實習才能學習到。...譬如英文，會傾談這課需不需要教、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[本地]教學實習的訪問)

在第二次教學實習中，建文有機會參與一個院校合作的美術科課堂學習研究計劃。這項計劃是一個關於皮影戲的課堂學習研究計劃，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其他美勞科的老師，同時亦和他們建立了十分融洽的關係，這不但鞏固了他的專業學習，亦有助肯定其教學自我及推動美術教學的決心。

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。(建文，第二次[本地]教學實習的訪問)

我覺得如果校長聘請我們，我們會有很大的使命感。因為我要使這間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？因為我認為我們需要十分投入，同時需要不斷地增值。(建文，第二次[本地]教學實習的訪問)

教學實習中視導環境的挑戰與支援

在視導環境中，高等院校導師所提供的指導與意見、及三方會議中導師、教學啓導教師與實習教師的交流，都是實習教師在學教歷程中有效的支援，在一些情況下，導師對實習教師作教學評估帶來一定的挑戰。

高等院校導師在教學前的指導，及課後給予的意見，在學教歷程中扮演重要的角色。在普通話跨文化教學實習中，高等院校導師為實習教師安排循序漸進的學教機會，指導實習教師撰寫教案，並進行微格教學，讓他們在正式任教前作好準備，少美認為這種支援有助她的專業學習，在本地實習中建文和導師在課後研討裏，吸取導師的意見，從而反思及改進自己的教學，此等經驗讓實習教師提昇

教學能力，有助教學自我的建構。

導師在我們實習的過程中，對我們有很多幫助。例如完成教案後，我們都要集體試教，在那導師那兒試講，就是在大學那裡。(少美，第一次[跨文化]教學實習的訪問)

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，我很是開心。(建文，第一次[跨文化]教學實習的訪問)

在視導環境中，實習教師對三方會議有不同的意見與經驗。因著時間及實際情境中的種種限制，有部份實習教師未有機會參與三方會議，亦對三方會議的可行性存疑問。

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[本地]教學實習的訪問)

其實有很多東西也會有制肘，例如下學期會因為教學啓導教師較忙，所以沒有進行三方會議。... 我想如果老師是正面和支持的，這一類的三方會議的效果會較好。但如果老師本身覺得這樣是一個負擔時，情況會較勉強，反而令實習學員陷於兩難中。(美玲的視導導師的訪問)

有部份參與者認為三方會議有正面的作用，梓新指出雙方意見的互補性對其專業學習的幫助，惠恩的教學啓導教師認為三方會議令三方得益，美玲的導師亦談及自己在三方會議中獲得的啓示。

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什麼地方做得不好，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，... 可能她又會想到是與我的課室管理有關。而原任老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。... 其實很多的時候，意見都是一致。... 有些學生是不理會老師，上課時總是睡覺，... 導師可能並不知道，便會問為什麼他不參與，那教學啓導教師就會解釋，那個學生的家庭有些問題，以致他的學習動機很低。... 這便

很有幫助。(梓新，第二次[本地]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，好像教學啓導師會很了解這間學校的，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，引致這些情況的發生。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)

對一些實習教師來說，導師「評估者」的角色、導師與實習教師持分歧的理念，構成一定程度的挑戰，甚或打擊其自信心，對教學自我建構有一定的影響。惠恩及美玲的經驗，見導師「評估者」的角色令視導關係變得不平等，而導師與實習教師之間的不同理念，在視導過程中帶來一定的張力；子欣的心聲反映導師的意見構成挑戰，一方面打擊她的信心，另一方面讓她學習。

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[本地]教學實習的訪問)

我覺得好像有一部份的教學要故意迎合他的口味，會因應那位導師而採取甚麼的策略。... (導師)都給了我很多意見，不過可能在音樂的角度上有些出入，有少少掙扎，到底是誰對誰錯。...主要他會覺得我對學生太寬鬆，認為要舉手才可答問題，但我自己的理念上覺得音樂堂可以給他們輕鬆一下，因為在一個那麼緊張的教育制度下，為何不讓學生在音樂堂輕鬆一下呢？(美玲，第二次[本地]教學實習的訪問)

但兩位導師都是批評多於稱讚，那很打擊我的信心...其實導師們的意見是好的，對我的教學有幫助，但對我來說是太快。自己不是教了很多堂，便要評分，所以不是太公平。(子欣，第二次[本地]教學實習的訪問)

結論與啓示

本文闡述了實習教師在本地及跨文化教學實習環境中所面對的挑戰與支援，研究結果顯示實習教師在跨文化環境中，發展語文教學專業能力，並意識到自我本質中文化成份的一面，有助建構教學自我。在實習學校行動環境中學生正面的回應，有助教學自我的肯定；在社羣專業環境中，「集體化」與「個人化」的教學啓導方式、「緊密關係型」及「全面投入型」的社群專業關係，讓實習教師在課堂教學及課堂以外的經驗有不同程度的體驗，按部就班地建構教學自我。在視導環境中導師的指導與意見、教學啓導教師的參與乃重要的支援，而導師的「評估者」角色帶來一定的挑戰，對建構教學自我的進程構成一定的影響。

雖然是項研究只涉及六位實習教師在一特定課程內的學習經歷，在代表性上有一定的限制，但箇中的發現可提供參考，一方面檢視教學實習措施，另一方面對有關教學實習的未來研究方向有所啓示，從而深思如何不斷提昇教學實習的質素。

在跨文化能力的培育方面，由於沉重功課量的影響下，實習教師的跨文化能力之建立未能深化，這點是值得關注的。在運作層面上，需要減少沉浸計劃期間的功課量，讓實習教師把握學習機會，專注於語文能力、跨文化能力及教學專業能力的發展。在整體教師教育課程上，需要檢視跨文化教學實習的定位，及其與課程其他部份的關係。

實習教師在社羣專業環境及視導環境中的經驗，讓我們思考教學實習中的數個課題。第一，教學啓導的方式是因應不同地區小學課程結構及組織環境而變化，實習教師因而面對不同方式的支援；「全面投入型」的社羣專業關係讓實習教師的專業學習超越課堂的框框，較全面地學習做老師；這種社羣專業關係有賴於「全校教學啓導文化」的支持。第二，建文在校本美術課堂學習研究中的學習經驗及有關視導環境中三方會議的發現，令我們思考院校合作的模式，一方面見高等院校導師、在職教師及實習教師，在校本教師專業發展活動中及三方會議中互相交流、集思廣益，反映專業學習社群的建立；另一方面，是項研究亦發現部份參與者對此等發展存著疑慮，究竟這些疑慮為何及如何製造有利的條件逐步消除這些疑慮是值得深究的。第三，部份實習教師對教學視導與評估的觀感啓發我們再思教學實習評估與專業學習的關係，思考其背後的理念與實踐情況，值得進一步研究。最後，冀盼以上三個課題的探討令教學實習的質素不斷提昇。

鳴謝

作者對羅雲珊小姐在研究過程中的支援深表謝意。

參考文獻

- 洪美齡(1996)。〈教師的國外經驗對國小社會科世界觀教學的意義〉。《教師之友》第 37 卷第 3 期，頁 33-37。
- 鄭秋賢(2001)。〈芬蘭、新加坡及南非的浸入式雙語教學經驗〉。強海燕、趙琳編，《中外第二語言浸入式教學研究》。西安市：西安交通大學出版社。
- 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》47，頁54-61。
- Arthur, J., Davison, J., & Moss, J. (1997). *Subject mentoring in the secondary school*. London: Routledge.
- Baker, F. J., & Rosalie, G.-B. (2000). *Building an international student teaching program: A California/Mexico experience* (Report). California: California State Polytechnic University Pomona.
- Bodycott, P., & Crew, V. (2001). Short term English language immersion: Paradox; culture shock; participant adjustment. In P. Bodycott & V. Crew (eds.), *Language and cultural immersion - Perspectives on short term study and residence abroad*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
- Britzman, D. P. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany: State University of New York Press.
- Buchanan, D., & Jackson, S. (1998). Supporting self-evaluation in initial teacher education. *Scottish Educational Review*, 30(2), 110-24.
- Bullough, R. V., Knowles, J. G., & Crow, N. A. (1991). *Emerging as a teacher*. London & New York: Routledge.
- Clement, M. C., & Outlaw, M. E. (2002). Student teaching abroad: Learning about teaching, culture, and self. *Kappa Delta Pi Record*, Summer, 180-183.
- Cooper, J. M. (1994). Supervision in teacher education. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed., pp. 6000-6004). New York: Pergamon.
- Cushner, K., & Mahon, J. (2002). Overseas student teaching: Affecting personal, professional, and global competencies in an age of globalization. *Journal of Studies in International Education*, 6(1), 44-58.
- Daloz, L. A.. (1999). *Guiding the journey of adult learners*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Davcheva, L. (2002). Learning to be intercultural. In G. Alfred, M. Byram, & M. Fleming (eds.), *Intercultural experience and education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London & Washington, D.C.: Falmer Press.

- Ferry, B., & Konza, D. (2001). Supporting cross-cultural adaptation during practice teaching in China: Reflections on a decade of experience. *Educational Practice and Theory*, 23(1), 79-96.
- Gipe, J. P., & Richard, 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*. New York: Aldine Publishing Company.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (1998). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- 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.
- 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) *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.
- Heyward, M. (2002). From international to intercultural: Redefining the international school for a globalized world. *Journal of Research in International Education*, 1 (1), 9-32.
- Hill, B., & Thomas, N. (2002). Preparing Australian teachers to teach Asian studies: The importance of in-country experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(3), 291-298.
- Janesick, V. J. (1994). The dance of qualitative research design. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 205-219). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Kuechle, J., Ferguson, P., & O'Brien, R. (1995). A collaborative student teaching program in Australia, New Zealand, and the United States. *Action in Teacher Education*, 17(2), 36-39.
- 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.
- Mahan, J. M., & Stachowski, L. L. (1989). Instructional suggestions from abroad concerning overseas teaching. *Journal of Teacher Education*, 40 (6), 40-45.
- Mahan, J. M., & Stachowski, L. (1990). New horizons: Student teaching abroad to enrich diversity. *Action in Teacher Education*, 12(3), 13-21.
- 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), 13-28.
- McCulloch, M. & Lock, N. (1992). Student teachers' school experience: The managerial implications for schools, *Cambridge Journal of Education*, 22(1), 69-78.
- 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.
- Myers, E. J. (1996). A culturally diverse field experience setting for preservice teachers. *Education (Chula Vista)*, 117(2), 286-289.
- Myers, E. J. (1997). Some benefits of an education abroad program for elementary preservice teachers. *Education (Chula Vista)*, 117(4), 579-583.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking*. London: Routledge.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, Calif: SAGE Publications.
- Quinn, L. F., Barr, H., Jarchow, E., Powell, R. R., & McKay, J. W. (1995). International student teaching: New Zealand and the United States Perspectives on Schooling. *Action in Teacher Education*, 18 (2), 18-27.
- 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.
- Slick, S. K. (1997). Assessing vs 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*. London: SAGE Publications.
- 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), 51-66.
- 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, 483-498.
- Turney, C. (1988). The practicum curriculum. *Journal of Teaching Practice*, 8(1), 3-18.
- Vall, N. G., & Tennison, J. M. (1991-92). International student teaching: Stimulus for developing reflective teachers. *Action in Teacher Education*, 13(4), 31-36.
- Veal, M. L., & Rikard, L. (1998). Cooperating teachers' perspectives on the student teaching triad. *Journal of Teacher Education*, 49(2), 108-119.
- Wajnryb, R. (1995). Teachers' perceptions of mitigation in supervisory discourse: A report of a pilot study. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 23(1), 71-82.
- 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.
- Wilson, A. H. (1993). Conversation partners: Helping students gain a global perspective through cross-cultural experiences. *Theory into Practice*, 32 (1), 21-26.
- Zeichner, K. (1996). Designing educative practicum experiences. In K. Zeichner, S. Melnick, & M. L. Gomez (Eds.), *Currents of Reform in Preservice Teacher Education* (pp. 215-234). New York & London: Teachers College, Columbia University.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. (1985). Varieties of discourse in supervisory conferences. *Teaching and Teacher Education*, 1(2), 155-174.