

# 師範生實習的 潛在課程分析

張芬芬

(臺北市立師範  
學院副教授)

## 摘 要

- 一、研究問題：實習老師在教育實習中學到那些潛在課程？
- 二、研究方法：人種誌研究法—包括參與觀察、晤談與文件分析
  - (一)前段：專五下學期一班所有教育實習活動(77學年下)
  - (二)後段：追蹤兩個案結業實習第一學期經驗(78學年上)
- 三、研究發現：實習老師在教育實習中學到以下潛在課程
  - (一)再製論的學習經驗
    1. 理論無用、理想浮泛。
    2. 老師應該依順權威、服從為尚。
    3. 管理導向、秩序為尚。
    4. 教學就是依指引、傳知識。
    5. 行動一致、同事和諧。
  - (二)反抗論的學習經驗
    1. 形式主義：抄教案、溜班、翹班、私下調課、咒罵校長、消遣校長。
    2. 退縮者：完全借用他人教具.意圖敷衍上課.意圖請調他校。
    3. 創新者：注音符號普測放水事件.建議國語文選手培訓計畫。
    4. 反叛者：爭取公平研習的機會。
- 四、建議：
  - (一)培養師範生批判反省力，防止過度現實主義
  - (二)觸發師教工作者的自覺，樹立身教典範
  - (三)建立尊重老師的國小教育環境，由守法守分到自尊自重
  - (四)師校實習課程兼顧理論，理論課程兼及實務
  - (五)幫助師範生理解潛在課程，發揮正向影響杜絕負向影響

## 壹、緒論

### 一、研究動機與問題性質

在所有師資培育課程中，教育實習是倍受人關注的，因為它是理論與實際交戰的中途島，是師範生由學生變為老師的關鍵期。但教育實習雖然重要，其影響必然好嗎？師範生究竟從中學到什麼？翟克勒( Zeichner, 1979)的研究可以回答以上的問題，他發現時人對師範生的教育實習一直存有兩種迷思(myth)，一是以為：實習必然有助於良師的培養，所以有實習比沒實習好，長實習比短實習好；二是認為教育實習具有強勁的影響力，實習老師猶如一個空瓶子，可以裝入專業的價值觀、習慣和行爲，順服學校科層體制的規範(Lacey, 1977)。但若證諸研究，上述兩種觀念其實大謬不然。

第一，實習經驗未必有助於良師的培育。因為太多的研究發現，實習老師在承受「現實的震盪」(reality shock)(Corcoran, 1981; Weinstein, 1988)後，其教學態度由人文導向(humanitarian orientation)轉趨管理導向(custodial orientation)或實利取向(utilitarian orientation)，亦即由當初注重學生個別適應、信任學生、對學生自治與自尊抱持樂觀的看法，轉趨為對學生的管理，表現出一視同仁、非個別化的態度，強調秩序的維持，以懲罰來管理學生，以期符合學校行政人員的要求，保住自己的飯碗。什麼原因造成這種改變？學者們發現：實習學校的科層體制(Hoy, 1967; Hoy & Rees, 1977)、教師次級文化中的反智主義(antiintellectualism)(Webb, 1962)、合作教師(cooperating teacher)的保守心態(Price, 1961; Roberts & Blankenship, 1970; Yee, 1969)，以及實習會議的技術導向(Friebus, 1977; Tabachnick, et al., 1978)等因素，均與上述態度的轉變有其相關。簡言之，實習使大多數的實習老師少經批判地放棄理想，接受現存的規範，失去不斷成長、創新的能力，這種實習課程的安排，為教育陣營培養了更多墨守成規的人，這那裡是我們期望的良師呢？所以古德曼(Goodman, 1985)在批評這種「學徒式」(apprenticeship model)的教育實習時，又重申杜威於1904年的警告：「若過早（即尚無反省習慣前）將師範生置於學徒制度中，他們會被環境過度影響，結果反使其在愚昧的模仿中，壓抑了反省、探索和實驗行動的潛能。」此誠非虛言！因此，實習未必有助於良師的培育，重要的是實習的品質，而不是實習的量(Cruickshank & Armaline, 1986; Zeichner, 1979a)。為杜絕

實習老師完全屈服於現實、放棄原有的理想，培養批判性反省能力實為當務之急。

至於有關第二種迷思－教育實習具有強勁的影響力，實習老師猶如一個空瓶子，可以裝入專業的價值觀、習慣和行爲。由上一迷思的分析中可知：教育實習的影響力確實強勁，但是大多數的實習老師在接受影響時，絕非完全被動的，他們是對外來訊息予以詮釋後，才採取行動的。一些採用參與觀察法的研究更發現：有些實習老師並未更趨於實利取向，甚至有人公然反抗實習學校和大學所提出的社會的、意識型態的、和物質的限制；也有人採取陽奉陰違的策略來調整理想與實際間的差距。其實早在一九三八年莫頓(R. K. Merton)的均衡功能論(balanced functionalism)中的「差異行爲」(deviate behavior)即可解釋上述現象(蔡文輝，民68)。若將莫頓的理論應用於師範生的教育實習中，我們可以說：教育實習制度有其正功能與顯著功能，但亦有其反功能與潛在功能。固然有些實習老師會接受實習的教學目標及達成目標的方式，而表現出順從者的行爲；但也有一些實習老師不完全願意、或不真正願意、甚至完全不願意接受，而表現出創新者、形式主義者、退縮者和反叛者等差異行爲(張芬芬，民73)。總之，「人是價值的接受者，也是價值的創造者」(Popkewitz, 1976: 4)，實習老師不是全然被動的，個人的相對自主性，會使實習過程中出現或明或暗的差異行爲，它們是屬於教育實習中潛伏的現象，但卻是影響教育實習應有功能是否得以發揮的重要因素。教育實習除了目標預期的經驗之外，確實也存在著一股與實習目標相反的力量，正在暗中運作著，此可謂教育實習中的潛在課程(hidden curriculum)。

爲了要瞭解實習老師的學習經驗，國外已有越來越多的學者採用質的分析(qualitative analysis)亦即個案研究、人種誌研究、深入訪談等方法。因爲「量化的研究重視的是輸入和輸出的兩端，對於教育過程的了解，則力有未逮，故被評爲暗箱的研究(black-box research)」(黃政傑，民76：177)，至於質的研究法則恰可把握動態過程中潛藏於脈絡裡的深層意義。因此教育實習的潛在課程之問題，正適合運用質的研究法，來尋找其發展的過程。

我們可以預期：教育實習中的潛在課程有一部份是具有反教育效果的，爲什麼要爲這些「黑暗勢力」大張旗鼓，而不多花些心力在隱惡揚善的研究中呢？我想這是出於一種「幽暗意識」，亦即是「對人性或宇宙中與始俱來的種種黑暗勢力的正視與省悟……這種正視，並不代表價值上的認可。實際上，這種幽暗意識是以強烈的道德感爲出

發點，惟其是從道德感出發，才能反映黑暗勢力之為「黑暗」、之為「缺陷」」（張灝，民78：232）。這段文字頗能說明本研究者的原始動機。而在目前我國政經制度一片「自由化」的改革聲中，隨之發生的教育自由化，勢必使師資培育制度走向開放一途，然而無論如何開放，教育實習仍將是欲為人師者的必修課程，且其所擔任之「品質管制」（郭為藩，民68：10）之責更顯重要。因此對教育實習之潛在課程的理解，當有助於我們規劃出更符需要的實習課程，盡力降低其不良之影響，開展其正面的功能。

## 二、研究問題、方法與名詞界定

承上所述，研究者決以「師範生教育實習中的潛在課程」為題，探索師範生在教育實習中，從師範院校和實習學校的環境裡（包括物質、社會和文化體系）所學到的非實習目標所宣稱的知識、技能與情意。本研究問題即是實習老師在教育實習中學到那些潛在課程？此乃由「結果」探索實際發生的潛在課程。至於潛在課程的來源，本文因篇幅有限，僅簡要說明，不列專節分析。為研究上述問題，研究者決定採人種誌研究(ethnographic research)，所用之技術包括觀察、晤談與文件分析。研究分兩階段進行：

### (一)前段

七十八學年上學期時，選擇新制師院專五學生一班（化名為誠班）其下學期的教育實習，參與活動；包括校外四週的集中實習，此時自該班選擇二人為觀察對象，選擇之標準乃是其批判性反省的能力，依據研究者參與觀察之所見，並參考實習指導老師之意見，選擇批判性反省能力高者（化名為孟亞如）及批判性反省能力普通者（化名為丁敏）各一人，為重點觀察對象。該學期除觀察選定之班級與學生外，亦蒐集師院與實習學校相關之教務、訓導與實習等資料；並了解其他專五班級之實習概況，以及集中實習時選定學生之同班同學的實習概況；同時並與師院、實習學校之相關人員進行晤談。

### (二)後段

繼續追蹤前述二人分發實習後的實習情況，為期一學期，亦即七十八學年下學期專六之分發實習。並蒐集其任教學校之各種校務、班務資料，同時與該校相關人員晤談。

本研究涉及之主要名詞，其界定如下：

(一)師範生

是指進入師範院校就讀，結業後將分發至中小學任教之大專生。而在本研究中；是指民國七十八年由新制師範學院結業之專科部學生。

(二)教育實習

本研究觀察的教育實習是指新制師院的專五下及專六上（分發實習中）同學在教育實習一科中所經歷的活動，包括修業期間之參觀、見習、教學及行政實習，及結業分發後之教學及行政實習。

(三)潛在課程

採一九七六年馬丁（Martin, 135-50；黃政傑，民75：167）的定義－潛在課程是由情境中或有意或無意產生的學習狀態所組成的，這些狀態並未公開告訴學習者，而學習者也不知道。分析此定義所稱之潛在課程，包括學術性與非學術性的；若由來源去找潛在課程，它是可能的學習狀態，若由結果去找潛在課程，它則是實際的學習狀態。而本研究判別潛在課程的依據，是以民國六十七年教育部制定公布之教育實習課程目標為標準，該課程目標公開宣稱的屬於外顯課程，此外者屬潛在課程。定義中之潛在課程包括認知、技能與情意三領域，雖然其來源限於師範學院與實習國小，但其實是將師院與國小均置於整個社會文化的脈絡中，來作探討。

(四)教育實習目標

依據教育部（民67年3月11日制定公布）頒布之「師範專科學校五年制普通、音樂、美勞、體育等四科課程標準暨教學設備標準」，其中教育實習課程標準對教育實習的目標，列有下列六項：①驗證教育學理②了解教育對象③體認教師責任④培養教師風範⑤熟練專業知能⑥啓發研究志趣。

## 叁、研究結果與討論

本節將由結果層面來看潛在課程，亦即陳述師範生在實習活動中，究竟有那些實際的學習經驗是實習目標未包括的。這些發現乃是將觀察與訪談的札記，配合上誠班所繳「實習工作報告」的分析所得，彙整而得。

潛在課程的研究可以由不同理論出發，吉洛士（Giroux, 1983: 43-

71;王麗雲, 民79: 168) 將潛在課程的研究分為傳統的(traditional)、解放的(liberal)和急進的(radical); 陳伯璋(民74)則將此三派稱為結構功能論、現象詮釋學與社會批判理論。基本上本研究是基於社會批判理論的立場, 進行潛在課程的探討。而布列克里局(D. Blackledge)(李錦旭, 民76: 227-53)又將社會批判理論進行的潛在課程研究分為: 直接再製論與反抗相對自主意志論, 王麗雲(民79: 26-35)將之簡稱為再製論與反抗論二種, 本研究沿用王麗雲的用法, 將師範生習得的潛在課程, 分由再製論與反抗論來進行討論。

何謂再製論?( 陳伯璋, 民74: 8-9; 55-60; 216-9; 王麗雲, 民78: 28-32; 168-70), 這派學者認為: 學校正式課程進行的同時, 學生在有意或無意之中, 也會學到與現存社會價值、符號、及權力結構「階屬化」相對應的知識和道德, 這些知識與道德即是潛在課程, 它們乃是維持現存社會秩序所必須的經驗, 而現況也因此獲得「再製」。至於反抗論者則以為: 學生所習得的潛在課程, 不全是被動地維護現況的知識和道德, 他們也同時學到一些衝突、對立和可能超越現實的經驗( 陳伯璋, 民74: 8)。基本上, 再製論顯現較濃厚的命定論色彩, 個人似乎無法擺脫「結構」的控制, 幾乎否定了人的「主體意識」所具的主動性, 所以反抗論者艾波(M. Apple)即認為: 「結構」雖比「主體意識」更具優先性, 但由於社會是一矛盾的結構, 其本身具有轉變的潛勢, 因此這也反映出人的主體意識具有改變社會結構的可能性, 亦即主張: 結構與主體意識間具有一辯證的關係( 陳伯璋, 民74: 218-9)。

基本上本研究發現符合反抗論的主張, 因為在本研究中確實發現, 實習老師除了順應環境外, 仍有其相對自主性, 表現出或明或暗的反抗行為。但為便於說明起見, 本研究將實習老師順應環境的學習經驗, 列於再製論標題下, 其他自主性的學習經驗列於反抗論標題下。而再製論與反抗論的觀點亦非絕對無法兼容, 魏勒(K. Weiler)(Zeichner & Gore, 1990: 331)以為, 在高層的理論性抽象層次上, 學校被人有意地當作是社會再製的工具, 也是文化再製的地方, 我們可以將此重要的概念放於心中, 了解學校和大社會的基本關係, 並知道各階級、性別、種族關係中權力與控制的事實; 但同時, 我們也應知道: 個人在意義、文化的製造(或創造)中也有反抗、磋商和爭議。正如鮑思德(Bolster, 1983: 303)所言: 人是其所處環境的創造者, 也是其受造者。

## 一、再製論的學習經驗

### (一)理論無用、理想浮泛

在師校學習教育理論課程時，誠班師範生即不肯定理論是否有用，「只是考試時背一背」，至集中實習時，也無人指導其體驗理論與實際的關係，他們也不覺得自己正以行動驗證理論，結業實習後，更覺理論只是空談，無補於具體作為，「頂多讓自己寬大一點、忍耐學生的吵鬧而已」；而教師次級文化亦明顯具有實務取向的特點，再加上同事具體的建議往往確實為實習老師的實務困擾，產生立即的效用，所以實習老師不會想去請教偏重「原則性提示」的實習指導教授。

至於對教育理想強調的「教育愛」與「人師」，實習老師亦持懷疑的態度，一因「杏壇芬芳錄」裡的模範老師也會出問題；二因在師校老師身上亦很少看到令人感動的身體力行者；三因論及理想的培養時，有流於呼喊口號的感覺，而理論的說明又未配合適當的實踐活動，使人覺得不切實際，所以在校時師範生即對所謂理想不敢予以肯定。至結業實習後，有些實習老師更見到校中主管有失教育風範的表現，如：追求名利、媚上欺下、言語苛薄；而一般同事亦多半是很平實地將教育視為一份工作，雖然基本上仍有愛心，不致違背道德而行，但是距離犧牲奉獻的服務觀念，仍有大段差距，一實習老師甚至表示，即使看見極有愛心表現者，亦覺其不切實際，如此明顯視理想為浮泛之物。

在理論無用、理想空泛的觀念中，另隱藏著「理論與實踐相對立」的假設，此與師校中欠缺哲學教育有關，師範生原本並未從認識論中了解到：理論與實踐之間存有一辯證關係，二者的差距可以在辯證過程中取得暫時的協調，形成暫時的綜合。而且師校課程明顯呈現理論與實際分離的現象，理論科目主要仍採講述法，師範生聽而不知其實際面，所以師校即使開有哲學科目，師範生聽亦未在生活中「體驗」其實際面，只覺其生澀難懂。實習與各科教學研究雖重實作，但師範生做亦不知其理論面；再則師校各理論課程界線分明，欠缺科際整合的觀念，此種課程安排乃假設師範生在實際教學中，會自動將各科知識予以連結、再加應用。顯然實習老師並無此預想表現，他們即使運用理論亦不自知，對他們而言，理論只是考試時背在腦中、寫在紙上的文字，無法

領略其實際作用。

## (二) 教師是權威的服從者

我國師專實習目標第六項為啓發研究志趣，其下第二款為啓發獨立思考、創造發表的能力。可見正式課程希望師範生能獨立思考，獨立思考仍是依理而行，不是依從權威而行。然而實際上實習指導教授、實習評鑑標準、實習國小校長、老師，乃至學校科層體制等，另傳達出的訊息是：實習老師應服從權威，而所謂的權威，則包括傳統、法規、教育局、校長、乃至於資深老師。校園裡的許多習以為常的言語或觀點都是訴諸權威的，例如：學校傳統不容違抗，依法履行校長、老師的權利義務，尊奉上級指示，校長職權高於主任、老師，以及虛心向資深老師請益。這些言語或觀點其實是由權威者界定教育活動或教師工作的觀念，而不是由教育的觀點來作界定，權威者立場與教育立場常有差距，如此則形成弊端。

實習老師學習服從權威，有何具體表現？在丁敏的敘述中，以前未任教時，她心目中的老師是可以叫小朋友做很多事，可是後來她發現其實老師是奉命行事，是聽校長、主任的。以前她知覺到的老師是受家長敬重的、受學生服從的，結業實習後她發現老師並不如以往般地受敬重、受服從的。易言之，她心目中老師的形象由一個權威者變為一個服從者，主要須服從的權威，是由科層體制中傳達下來的校長、主任的指示，而家長的意見有時亦透過校長的權威傳遞下來。校長與主任對教學主要要求是秩序與成績，實習老師對此均不敢掉以輕心，甚至成為主要關注的焦點。而很少會去質疑如沙拉森(S. Sarason)(Zeichner, 1980: 5)所提示的：這些校方規定是基於何種理論？除這套規定外，還有那些可能性可供選擇？如此自難超越權威的控制，不自覺中也把以權力大小畫分出的階級，視為理所當然了。本研究甚至發現有些實習老師會覺得，自己的權力並不是一直比學生大的，因為學生身上常常傳遞出來家長的壓力。

至於實習老師以傳統和資深老師為權威，對之表現順服的行為在本研究中也是明顯易見的。我國傳統文化原是崇古非今、敬老尊賢的，實習老師在從小的耳濡目染中，早已習得敬畏傳統、尊重長輩的習慣，在實習指導老師、校長、同事等一致觀念的一再提示下，他們均表現虛心向資深者求教、尊重學校原有傳統的行為。當然尊敬傳統與資深者並非錯誤，而且其中確有可學之處，

但是必須經由理性的判斷後，再予接受，而非遭遇傳統與資深者，即肅然起敬，視之為權威，放棄獨立思考的責任，而且當傳統或資深者的價值觀念，與獨立思考的結果兩相逕庭時，則應取後者、棄前者了。

### (三) 管理導向、秩序為尚

實習老師另一學習經驗，是其教學態度由人文導向(humanitarian orientation)轉趨管理導向(custodial orientation)，原本所持的態度是較注意個別適應的原則，較信任學生，對學生的自治與自尊亦持樂觀的看法，但經實務衝擊後，其態度趨於一視同仁、非個別化的態度，強調秩序的維持，以懲罰來管理學生，且懲罰方式越來越多、越來越重，於是許多人在實習報告中提到體罰的效用問題，有些人在資深同事的建議或自己試用的效果中，決定採行有速效的體罰，在其價值的序階中，班級秩序乃高於學習動機、學習氣氛，受到最優先的考慮，此現象一則因教室生態環境使然，四、五十人齊聚一堂，缺乏秩序則難以進行教學；再則行政人員重視秩序，此乃巡堂時最易觀測之教學情形，何況每校每過均有秩序競賽，有些校長還於學期末統計結果，事關教學效果與班級榮譽（老師面子），豈可不慎？

實習老師趨向管理導向的表現，其對學生顯現一視同仁，由感情投入(emotional engagement)轉趨感情疏離(emotional detachment)，正如古西克(Cusick, 1973: 29)所說：教師並沒有把「自己」帶進教室，只帶入一個「教師」，師生間並非是一人與人的關係，而是一管教的關係。這並不是正式課程強調注重個別差異，施以愛心、耐心的教育理想所樂見的。但是此一態度的轉變已在許多研究中，予以證實，非常值得師範教育工作者重視。

### (四) 教學就是依「指引」、傳知識

實習教師主要依靠「教學指引」（簡稱為指引），教案依指引寫，有時上課仍拿著指引看，教師的職責即是依指引的指示，運用學校發的成套教具，將教科書上的知識傳遞給學生。而且這還是其心目中較為認真的準備方式，等到較為熟練後，課前甚至連指引也不必看了，拿起課本就做即興發揮了。也有人在實習報告中表示：當初將指引奉為聖經，可是有一次遇到連續數週陰雨，無法依指引進行觀察月亮的教學，才使他想到不能太依賴指引，也要自己設計活動。而孟亞如也曾表示：集中實習時覺得指引多好用，比起在社團完全要從頭企畫整個表演活動，依指引教學，

實在是太簡單了。

上述的現象顯示：實習老師不認為自己負有多少課程決定的責任，套裝的課程已設計好教學的活動，安排好固定的順序，提供好現成的教具，老師的責任就是將課本中的知識傳遞給學生；知識已經是固定、現成的，不需要由教師去做選擇與安排，所以原來在劇團培養的企畫能力，在套裝課程的運用中，並無用武之地，實習老師原可發揮的能力反而消退了。紐曼(K. Newman)即發現，教師手冊和教科書使老師無需設計課程，傳達出老師只是個課程的傳遞者(Ginsbug & Clift, 1990: 457)；而多位學者表示：在此套裝課程和官方指定的課程中，教師的能力即被削弱了。

另外一個隱藏的訊息是：以為知識是固定的、現成的，課本上已經呈現了經由選擇的價值的知識。由此而引發出一種「標準答案主義」(right answerism)，課本上的知識即是學生考試與回答老師問題時的標準答案。所以考試之前，實習老師要針對教過的課本單元再作複習，以使學生記住課本上的內容，再利用配合課本而編製的現成參考書和測驗卷，重複練習，加強記憶。在丁敏的教學中，她原先嘗試各種教法，但在考試後發現學生在諸多變化的活動中，並未記住課本的知識，為提高考試成績，她改採固定方式教學，重複地唸、寫課本的內容，達到不斷練習、熟悉課本的目的。她正是將知識視為固定的，課本已呈現了有價值的知識，教師的責任即是將此知識傳遞下去，好讓學生在考試時能寫出標準答案。金斯伯和克利夫特(Ginsburg & Clife, 1990: 456)在綜合相關研究後，發現美國的師範教育中也有這種標準答案主義。

其實在我們的中小學長久以來普遍採用官方指定教科書的環境裡，另外尚有習作、教學指引與校方成套的教具，配合使用，教師自然意識到：教師的職責是傳遞這套已經選擇的知識，自己並非課程的決定者；知識乃是固定的；學生要記住課本上的標準答案。這是普遍的現象，並非實習階段獨然，而且師校中對知識社會學的介紹也不多，師範生很少會想至：學校裡的知識究竟是如何選擇、分配與傳遞的，以及知識是否受政治、經濟、文化的影響，也很難想像師生如何在無宰制的溝通下，建構出試驗性的知識。所以把教學看作是依照教學指引，傳遞課本上的知識，此項潛在課程實起自於師校時期，甚至早自師範生入小學起，即已漸漸習得了這項潛在課程，只是至自己任教後，更加强了這種概

念。

(五) 行動一致、同事和諧

實習老師為順應環境而明顯違反正式課程目標的另一行為，即是其推銷學用品、參考書、收取回扣及使用測驗卷教學，這些都是教育當局三令五申的禁令內容，另外考試放水則是明顯明違公平原則的行為，但是實習老師在同事行動一致、陋規其來有自的說辭下，採取了順應環境的行動。

我們若深究上述的行為，實習老師雖然主要乃基於順應環境的動機，但其所持理由化的藉口，亦非全然無理。例如：參考書與測驗卷並非絕對不好，將之當作教學資源之一，參考其內容，引發靈感，以充實教學內容，此並無不當；如果完全依賴參考書或測驗卷，取代老師設計教學活動與擬定測驗题目的責任，則屬失當行爲了。

至於「注音符號普測」（註一）事件中，孟亞如覺得在考試領導教學的壓力下，為通過考試每天機械式地重複練習，師生均倍感痛苦，所以她順應其他老師的建議，在考試時放水，以免再受機械式教學之苦。此事件中，老師們固然未真正了解「完全學習」的精神——在幫助更多學生獲得成功的學習經驗與基本的知能，此可能源於主管單位在觀念宣導與溝通上有待加強，然在我們這個「聞考試色變」的社會裡，校長、家長與老師對考試成績的得失心極重，要老師以「平常心」來面對考試，進行正常教學，實是強人所難。老師們在兼顧「通過考試」與「快樂學習」的兩目標下，自行決定採行「應變之道」，其實也是其表現相對自主性、反抗環境的行為。由此可見，推展教育的革新措施，必須考量社會文化的脈絡，事前充分溝通觀念，否則必遭致反抗，良法美意完全變質，不僅未達成原有目標，反遭來更多怨懣，徒然使原本不高的公信力更加岌岌可危了。

總之，本研究發現師範生在教育實習中有以下五項學習經驗，一是理論無用、理想浮泛；二是依從權威、學習順服；三是管理導向、秩序為尚；四是以為教學即是依據「指引」、傳遞知識；五是行動一致、同事和諧。這五項與正式課程相左的潛在課程，使得實習老師顯現過度現實主義的傾向，對現存體制中政治與文化所作的假設，少加質疑；對各階級與資歷的不平等，亦少加懷疑，表現出服從上級、尊重資深者、敬畏傳統、牽就現實等行為，這些保守取向的行徑使原有現況獲得再製。

## 二、反抗論的學習經驗

實習老師為求自保，確實有諸多順應環境的學習經驗，但是其過程並非完全平順無阻，他們對來自規範的壓力，仍以其相對自主性，表現出或明或暗的反抗行為，其中顯現：結構與主體意識之間仍存有矛盾與衝突，這些矛盾與衝突可能產生積極的改造行為，使現況得以更新；但也可能只是消極的反抗，成為組織中潛在不安的來源。

莫頓(R. K. Merton) (蔡文輝，民68：105-6)曾分析除順從行為之外的「差異行為」，本研究以為這些差異行為其實正是各種形式的反抗行為，以下簡要說明莫頓的差異行為理論。

莫頓以為造成個人差異行為的主要原因乃基於二種因素之考量，一是社會文化訂定出個人追求的目標；二是社會制定個人追求目標時，所應遵循的方式與規範。但因社會所認可的方式與規範常是有限的，不足以使每人藉以獲得文化所訂的目標；同時還有人不接受文化所訂的目標或規範，僅在表面上遵守社會規範，或根本另定個人的目標或規範，這些均是差異行為或反抗行為產生的主因。依據人們對文化目標與社會規範所持態度，即可發現五種反應方式（見圖一）。

	文化目標	社會規範
差異行為	1. 順從者	+
	2. 創新者	+
	3. 形式主義者	-
	4. 退縮者	-
	5. 反叛者	±

圖一 四種差異行為分析（錄自：蔡文輝，民68：106）

依據莫頓的分析，除第一類的反應方式外，其他四種均為差異行為，本研究認為亦可視為對原有社會的反抗。而此反抗有些只具負面的意義，有些則有正面的價值，因為反抗可能是個人表現陽奉陰違的行為（形式主義），這不是教育立場所樂見的，反抗亦可能使個人成為團體的逃兵（退縮者），這種消極的反應方式，也不是長久的應變之道，畢竟人是生活在社會中的。至於創新者與反叛者的行徑，則因其所創用或引進的規範或目標的價值而定，實習老師若是基於教育的理想，追求合於正義的教育活動，勇於突破權威的宰制，而發揮個人

主動創發的精神，則此乃具有建設性的創新，雖被莫頓名之以反叛者，實則乃有助於人類社會進步的革新，也正是批判理論喚醒個人自覺、激發改造行動的用意。反之，若所創發的目標與方法，僅為逃避壓力或嘩眾取寵，則非改造社會者所樂見。艾波和吉洛士均強調（陳伯璋，民76：66）：批判乃是理性溝通與道德意識涉入的使命感，所融合而促成的。因此本研究以為，我們可以道德使命感來區分創新者和反叛者的行為，是否合於教育的需要。本研究中的實習老師有那些反抗行為？若以莫頓分析的四種類型來看，可以有以下的發現。

#### (一)形式主義者

誠班師範生在這方面的行為較多，此與其次級文化有反智主義傾向有關，例如：集中實習時抄襲他人教案、中午溜班、提前下班、私下調班、咒罵校長等。至結業實習時，教師次級文化也有反智主義的傾向，而實習老師也會和其他同事一起抱怨學校行政措施，或給校長取外號消遣校長，這些行為均屬私下暗中進行者，對於師校或國小原訂之正式目標，實習老師僅作表面接受，但在主管無法監管的細節，則逕自採行違規方式。這些暗自進行的反抗，可以渲洩不滿的工作情緒，有其正面的心理調適作用，但是對於組織而言，不足以推動改革，反可能增加主管與屬下的對立關係，造成潛在的危機。

#### (二)退縮者

實習老師表現出的退縮行為較為少見，但是集中實習時有少數人從不做教具，完全伸手借用，以及意圖以敷衍的方式教學（唱遊課唸課文；寫作業、玩遊戲以拖延時間直到下課），這些行為乃出於混日子心態，在目標與方式上均不接受團體既定原則。而結業實習後，實習老師也曾出現調校念頭，以退出團體的行動，反抗團體的目標與方式，但是最後並未真正採行。不過值得注意的是，在本研究介紹的三所國小中，正式老師採調校方式反抗學校者，實所在多有，可見得老師並非如一般人想像地那樣逆來順受，只是其反抗的方式較為緩和，不願採取正面對抗的方式。

#### (三)創新者

實習老師在接受團體目標下，自創規範的行為並不多見。前述注意符號普測事件中，實習老師的行為或亦可歸為此類，因為她雖然接受團體的目標—通過考試，但是並未接受繼續進行補救教學的方式達成目標，只是這種反抗，乃是同意同事的建議後所

表現的，並非其自發的創新。另外孟亞如在訓練國語文競賽代表的行爲中，有其創新之處，她接受學校的目標，但是認爲以往所採方式不良，而建議學校施行一長期培訓計畫，學校雖未採行，但其提出創新方式的行爲，仍表現其自主性，且長期培訓計畫表現其踏實有遠見的理想，屬於具有建設性的創新。

#### 四反叛者：

實習老師是否意圖引入新的目標與規範？丁敏對校外研習機會不公（註二），所作的反應是一較明顯的例子，其目標是爭取教師與行政人員有一樣的進修機會，方法是公開要求校方：應公開宣布一切研習活動。其動機是求階級間的平等，打破以往行政人員獨占研習利益的陋規，行政人員當場表示接受，但實則未改變以往作風，可見以一新進人員力量欲改變團體陋規，確屬困難。可能仍有待結合同一立場者，發揮集體力量，方能達成改造的目的。此一事件雖暫時未見成效，然卻極具意義，這表示衝突確具有積極價值，或可突破原有的社會控制，建立更趨近於正義的制度，這種建設性的反抗行爲乃基於批判意識的覺醒，是近年來「反省性的師範教育」(reflective teacher education)所致力培養的。

另外孟亞如對於校方的行政措施，也多所反省。她並不贊成學校重比賽結果、輕忽正常教學的作法，對校長重倡導輕關懷的作風，也有其看法，而各處室行政因襲舊制缺乏創新的習慣，她也不以爲然。在班級教學中，她知道校長很強調秩序的原則，她在兼顧校長的要求下，盡力營造快樂的氣氛，以生動的教學，發展兒童多方面的潛能，所以也可以說：她在校方著重的智育成績與班級秩序的目標之下，另外引入新的目標－在快樂中學習，發展各方面的潛能。對於校長而言，這些目標並非原來特別強調者，也可以列爲孟亞如發揮自主性，所引入的新目標，但是就實習目標而言，這些學習經驗並非預定之外的，所以並不列入潛在課程的範圍，但這些反省與作爲，是個人自我意識覺醒，建構生活意義，與實踐改造行動的契機，毋寧是教育改革的新希望。

總之，本研究發現實習老師的學習經驗中，確以其相對自主性表現了或明或暗的反抗行爲，其中有莫頓所稱的形式主義者、退縮者、創新者與反叛者等四種行爲。配合上前小節陳述順應環境所習得的經驗來看，教育實習中潛在課程的學習確實不少。

## 肆、建議

教育實習中的潛在課程真的不少。而翟克勒和葛爾(Zeichner & Gore, 1990: 338)在綜合師範教育(包括實習)諸多的正式與潛在課程之理論與經驗研究後,所作結論是,師範教育的正式課程影響並不太大,潛在課程的影響卻相當大,只可惜目前有關潛在課程的經驗研究太少,大多仍僅止於理論上的推論。黃政傑(民75:164)在綜合布魯姆(B.S. Bloom)的潛在課程觀點時,曾一針見血地寫到:「如果外顯課程和隱藏課程一致,且能相互支持,學習將益為有力。如果兩者相互衝突,則隱藏課程比外顯課程有效。這種說法,尤其適用於態度與價值的學習方面,因為做比說更重要。」旨哉斯言!而現在我們要如何正視潛在課程呢?本研究提出以下幾項建議。

### (一)培養師範生批判反省力,防止過度現實主義

教育實習中的現實取向勢力非常龐大,實習老師在不自覺中,即以反射式行為對應現實的要求,這種「兵來將擋,水來土掩」的對應方式,雖然能解決眼前問題,但深思不足的結果,是盲目順應現實,甚至連明顯違反教師風範的學校陋規(如收取回扣),亦無力(或無心)對抗,使教育沈疴益發嚴重。而順從權威的行為,猶如將思考的責任交付給權威,而權威控制形成的不平等現象,便繼續存在於教育之中,因應之道乃是培養師範生批判反省的能力,使師範生能透視出潛藏在現況中的不合理,亦能預見過度現實主義的危機。不要以為現況理所當然就該如此,必須深思所以如此的原因及其可能的改變,而且我們有責任將之改變得更好。批判思考能力可以幫助犀利地發現我們教育現實中諸多的沉疴,例如:既得利益者保守的心態、校園中訴諸權威的語言、實務工作者形式主義的作風、以及師生次級文化中反智主義的傾向等等。

正如翟克勒(Zeichner, 1980: 7)所言,沒有一個教育家以為,會有一種師範教育可以使師範生學得所有教學知能,而職前教育乃在充實師範生未來成長的能力,並不是削弱這種能力。本研究以為批判反省能力正是這種促發師範生繼續成長的動力,因為不斷批判反省,方不致陷於僵化,不致以習慣式反應對應現實的要求,而能突破現況的宰制,得到自我的成長。更重要的是,「批判是理性溝通與道德意識涉入的使命感所融合而促成的,……批判不

是消極的否定，而是一種重建，也是一種超越地綜合。」（陳伯璋，民76：66-9）所以在使命感的前導下，批判反省能使實習老師在理想與現實之間作一持平的抉擇，成為真正文（現實）質（理想）彬彬的君子，進而更能促發團體的改革，使教育現況真能朝著「止於至善」的理想，不斷更新。因此，批判反省能力除具有「破」的功力外，其實也有「立」的效果。

### (二)觸發師教工作者的自覺，樹立身教典範

首先師教工作者在師生關係中不宜以權威者自居，否則師範生在敬「畏」之心下，極難自在地舒展自我，追求生命的意義，而自居為權威者的師教工作者亦會失去自我成長的能力，而有日趨於僵化的危險。

師教工作者不只是傳遞教育知能的人，更應為師範生提供能思、能感的存在經驗，真正培養理性、意志、情感均衡的全人，使師範生在師生互動中獲得生命的體驗，從而對自我存在的意義加以肯定，教育理論不只是書本上的文字與考卷上的答案，而是對師生均具有生命意義的智慧。

師教工作者應以知識份子自居，知識份子擁有的知識不是權力，而是責任，肩負的是引導社會「轉型」的責任，在啓蒙師範生的工作中具有強烈的使命意義，這種使命感會使師教工作者表現無比的工作熱忱，讓師範生在老師的身教中，獲得感動的經驗，唯有感動才能產生刻骨銘心的印象，在老師身上習得「見賢思齊」的潛在課程，師生共同為社會「轉型」而努力，亦即為改變整個結構而努力，改變教育與政治的關係，而不止改變一些枝節而已。

### (三)建立尊重老師的國小教育環境，由守法守分到自尊自重

國小校長的領導嚴重影響教師工作士氣，也成為負面潛在課程的重來源。國小老師在校長的監管下，迭生怨言，權威控制之下反生奴性。期使老師充分發揮潛能而工作，實宜建立人道化的工作情境，關心、尊重、信任老師，才能贏得老師發自內心的服務觀念，表現自尊而自重，願意為工作多做付出，而不是只達專業精神的最低標準—守法守分而已。

否則在學校日趨科層化的環境中，一切講求專長分科、權力分層，老師受組織領導，受體制規定與指示，受技術官僚的統制，老師只需依既定目標選擇方法，達成目標，徒然成為技術操作者，老師沒有價值選擇與價值創造的工作體驗，又何來參與大我的使命感？我們的老師均來自資賦甚佳的師範生，原具有相當高的自

尊心與榮譽感，唯有在人道化的工作環境中，才能繼續激發其最佳的潛能，為國教工作投入心力。

(四)師校實習課程兼顧理論，理論課程兼及實務

師範生目前在校所學理論與實習科目，界線甚明，各理論科目之間亦很少連繫，其假設是師範生在實踐中，自然能將各理論連結並加以應用，然而實際上，理論課堂中，教授很少讓師範生體驗到理論的應用面，在實習或各科教學研究中，師範生亦不知某一實作的理論基礎何在，並未達到理論與實際驗證的目的。反使師範生以為：理論與實際是兩相對立的，各理論科目是界線分明的。至實際任教後，在同事一致的現實取向下，實習老師難免要興起理論無用的念頭了。

本研究發現教育實習課程有過於偏重教學技術的傾向，實習老師忙於寫教案、做教具、處理班務，很少想到這些行動與自己的教育理念、書本上的教育理論有何關連，今後實習輔導教授應幫助師範生在教學實務中深思所涉及的教育理論，以行動檢證理論，並就以修正理論，自以就行動檢證新理論，從而由此了解到：理論與實踐間的辯證關係，如此方不致將理論視為絕對的、固定的，形成不當的「標準答案主義」，理解知識乃受社會文化脈絡影響，而建構出相對的觀念，進而打破過去對知識、理論、實踐等錯誤的訊息。至於師範院校中的理論課程也應兼及應用面，教授應以適當的實例與設計過的作業，幫助師範生理解理論的應用面，體會「無用之為大用」的理論所具的啟發性，如此的理論深必是趣味盎然的，一改學生對理論課生澀枯燥的刻板印象。

(五)幫助師範生理解潛在課程，發揮正向影響杜絕負向影響

處理潛在課程不良影響的根本方法，即是喚醒師範生對潛在課程的知覺，因為潛在課程的任何教育活動中均有潛伏，良好的潛在課程固然可以加強其本源運作，或將之提升至正式課程（黃政傑，民75：176-8），不良的潛在課程卻是除之不盡的，舊的消除了，又會有新的潛在課程出現，如果加強師範生對潛在課程的理解，可使之增加對潛在課程的敏感度與免疫力，主動杜絕對自己不良的影響，進而亦防止兒童受不良潛在課程的影響，或加強運作潛在課程的正向功能。

無知使人害怕，當師範生理解潛在課程，並能隨時關注此問題時，則每個師範生都是對抗不良潛在課程的捍衛戰士，且會是正確發揮正向潛在課程的勇士們。

(本研究摘自張芬芬(民80)博士論文,原論文探討的問題有二,一是教育實習中潛在課程的來源,一是潛在課程的結果。)

附註:

註一:注音符號普測事件於開學後第十二週發生,因教育局規定全市一年級學生都必須接受注音符號的統一測驗,未達八十分的學生下午必須留校接受原任老師的補救教學,一年級老師除一位外,其他都不願意在課後再作補救教學,於是老師們便在考完第一次後,立即閱卷,對不及格者馬上再以同一試卷再測一次,老師從旁一題題解說並暗示,然後再收回試卷,如果第二次測驗仍不及格,則將試卷抽出,不繳交給教育局,當天孟亞如即接受同事的建議,和同事採一致的行動。

註二:校外研習機會不公平,是丁敏和其他學校任教的同學談天時才發現的,丁敏的學校並未將各種研習會報名的公文公布出來,只是由組長以上的行政人員傳閱登記,一般較熱門的電腦、語文研習會,更是由主任級的行政人員參加,一方面參與研習可以累計積分,有助於校長甄試時的得分,一方面又可吸取新知,丁老師對學校的作法很生氣,所以利用一次學年會議時,向列席的教務主任反應。

## 伍、參考書目

- 王麗雲(民79),艾波教育思想研究。臺灣師大教研所碩士論文。
- 李錦旭(譯)(民78),資本主義中的美國學校教育—教育改革與經濟生活的矛盾。台北:桂冠。
- 陳伯璋(民74),潛在課程研究。台北:五南。
- 張芬芬(民73),師大結業生分發實習前後任教意願與教學態度之比較研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 張芬芬(民80),師範生教育實習中的潛在課程之人種誌研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文。
- 張灝(民79),幽暗意識與民主傳統。台北:聯經。
- 郭為藩(民68),郭校長致開幕詞。載於師大實習指導重點彙編:六十七學年度師範院校實習工作研討會會議記錄。
- 黃政傑(民75),潛在課程的觀念。師大教研所集刊,28輯。
- 黃政傑(民77),教育理想的追求。台北:心理。

1993.3

1卷2期  
教育研究資訊  
雙月刊

- Beyer, L. E.(1989). Reconceptualizing teacher preparation: Institutions and ideologies. *Journal of Teacher Education*, 40 (1), 22-26.
- Bolster, A. S. (1983). Toward a more effective model of research on teaching. *Harvard Educational Review*. 53 (3), 294-308.
- Corcoran, E. (1981). Transition shock: The beginning teacher's paradox. *Journal of Teacher Education*, 32( ), 19-23.
- Cruickshank, D. R. & Applegate, J. H. (1981). Reflective teaching as a strategy for teacher growth. *Educational Leadership*, 38 (7), 553-554.
- Cruickshank, D. R. & Armaline, W. D. (1986). Field experiences in teacher education: Considerations and recommendations. *Journal of Teacher Education*, May-Jun., 34-40.
- Cusick, P. A. (1973). *Inside high school*. NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Henry Regnery.
- Friebus, R. (1977). Agents of socialization in student teaching. *Journal of Educational Research*, 70, 263-268.
- Ginsburg, M. B. & Clift, R. T. (1990). The hidden curriculum of preservice teacher education. In Houston, W. R., et. al. (Eds.) *Handbook of research on teacher education*. pp.450-465.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. MA: Bergin & Garvey.
- Goodman, J. (1985). What students learn from early field experiences : A case study and critical analysis. *Journal of Teacher Education*, Nov.-Dec.: 42-8.
- Hoy, W. K. (1967). Organizational socialization: The student teacher and pupil control ideology. *Journal of Educational Research*, 61, 53-55.
- Hoy, W. K., & Rees, R. (1977). The bureaucratic socialization of student teachers. *Journal of Teacher Education*, 28, 23-6.
- Popkewitz, T. S. (1976). "Teacher education as a process of socialization of knowledge." Prepared for American Education Research Association Convention, San Francisco.
- Price, R. (1961). The influence of supervising teachers. *Journal of Teacher Education*. 12, 471-475.
- Pruitt, K. & Lee, J. (1978). Hidden handcuffs in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 29, 69-72.
- Roberts, R., & Blankenship, J. (1970). The relationship between the change in pupil control ideology of student teachers & the student teacher's

- perception of the cooperating teachers pupil control ideology. *Journal of Research in Science Teaching*, 7, 315-320.
- Tabachnik, B. R., Popkewitz, T. S. & Zeichner, K. M. (1978). " *Teacher education and the professional perspectives of student teachers.* " A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Toronto.
- Webb, J. (1962). The sociology of a school. *British Journal of Sociology*, 13, 264-272.
- Weinstein, C. S. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching & Teacher Education*. 1 (1), 31-40.
- Yee, A. (1969). Do cooperating teachers influence the attitudes of student teachers? *Journal of Educational Psychology*, 60, 327-332.
- Zeichner, K. M. (1979). " *Myths and realities: Field-based experiences in pre-service teacher education.* " A paper presented at the annual meeting of the Midwestern and Wisconsin Educational Research Associations, Milwaukee.
- Zeichner, K. M. (1980). " *The student teaching seminar: A vehicle for the development of reflective teachers.* " A paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators. Washington DC, Feb. 1980.
- Zeichner, K. M. & Gore, J. M. (1990). Teacher socialization. In Houston, W. R., et al. (Eds). *Handbook of research on teacher education*, 329.