

# 析論教師的實際知識

陳國泰

國立高雄師範大學教育學系博士班研究生

## 壹、前言

教師每天生活在真切實際的教室世界中，有繁雜的教學事務和瞬息多變的教學情境需要他們立即處理，他們所憑依的知識，究竟為何？傳統的觀點認為：教師只要具備充足的教學理論知識，即能表現出適切而有效的教學行為，因此，不斷地進修教學理論新知，乃現代優良教師必備的條件。然而，非常弔詭的是，現場教學的基層教師，長久以來即有「理論不切實際」之嘆，即使參加再多的教學理論研習，情況亦無多大變化。顯然地，教師在日常教學情境中所使用的教學知識，實不僅僅是專業理論知識而已，而是一套超乎理論知識、且被教師視為「自珍而實用」的知識哲理；Elbaz（1983：5）首先將教師這種「自珍而實用」的知識哲理稱之為「實際知識」（practical knowledge）。她認為教師在教學時所運用的知識，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，即此處所謂的實際知識，其具有解決其當前教學事務的實際性功用；理論知識必須在其他條件的配合下，方得以轉化應用。由此可見，實際知識乃教師教學行為背後的真正主宰，其重要性已不言可喻。

我國的師資培育及教師進修課程，向來即偏重教學理論的傳授，對於真正影響教師教學甚巨的實際知識，尚未予以重視，以致於教學理論與實際漸行漸遠。本文的目的，即在透過對教師實際知識的介紹，讓師資培育者及教師進修機構能正視此一重要課題，並著手培養（準）教師的實際知識，以進一步縮小教學理論與實際的距離。以下分別就教師實際知識的意義與性質、內容、內在認知結構，以及影響其發展的因素等幾個部份加以說明。

## 貳、教師實際知識的意義與性質

回顧近年來的相關研究發現，教師的「主體性」與「個人的專業認知」之於教育實踐之重要性，已經逐漸獲得肯定；尤其關於教師主動建構實際知識的能力，則成為教學研究者所關注的焦點。至於這種由教師主動建構的實際知識之意義與性質，以下分別說明及探討。

## 一、教師實際知識的意義

教師的教學，通常依靠一種特殊種類的知識。這種知識既不是純粹理論性的，如有關學習、教學與課程的理論，也不純然是實際的，如關於孩童方面的常識等，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；Elbaz (1983) 將此知識稱之為「實際知識」(practical knowledge)，而 Clandinin (1985) 則認為教師的這種知識具有「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，因此首先將此知識稱之為「個人實際知識」(personal practical knowledge) (p.363)。由此可知，教師在教室中是個主動積極且與教學情境不斷互動的一個人；他從繁複的教學情境中主動建構教師實際知識，賦予「教學」某種個人化的意義，並據此決定教學的形式。

王秋絨(民80)認為，教師實際知識是指教師在面對實際教學情境時，所發展出與教學情境有關的一系列想法或行動的規則；而這種想法或行動規則，可作為個人思考教學或決定教學內容及如何進行教學的參考。所以教師的實際知識乃教師面臨特定的教學情境時，所產生的詮釋性思考，它代表教師個人的自我教學觀。羅明華(民85:22)進一步闡釋，認為教師實際知識乃泛指與教學及其他相關實務有關的知識，是教師綜合過去經驗及經由實務經驗所獲得，目的在調適外在環境，使其教學順利進行。由於教師所面臨的是複雜多變的情境，因此教師在實際的教學過程中，其原有的教學認知模式會產生理論與實務間的辯證，最後形成教師的實際知識。

綜合言之，教師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運用認知思考，以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、教師實際知識的性質

關於教師實際知識的性質，筆者綜合國內外研究者的觀點 (Cater, 1992: 110-112; 孫敏芝, 民86:12; 羅明華, 民85:22-23)，提出下列幾點做說明：

1. 教師實際知識具有「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，以利教學的實施；因此，這些教學知識與策略乃帶有「經驗」與「反省」的性質。
2. 教師實際知識具有「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. 教師實際知識具有「個人性」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。課程標準雖然訂有教學目標，但是教師也有其個人的想法；縱然未直接抗拒，但可能在教學過程中，透過各種有形與無形的途徑對其加以修正、駁斥，形成相對於結構約制的自主性。
4. 教師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的每一事件加以串連，對於教學的情境脈絡會有更深一層的理解；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。

## 參、教師實際知識的內容

Elbaz (1983) 可說是第一位對教師(教學)的「實際知識」作深入分析與闡述的研究者，她認為教師的實際知識包括五大領域(p.14)：

### 一、自我的知識(knowledge of self)

指有關教師個人的價值觀及教育目標的知識。教師的自我知識將可能影響其對教師角色、教師權威與職責的觀點。

### 二、教學情境的知識(knowledge of the milieu of teaching)

情境知識包括：1.教室內的情境知識，包括學生上課的情形、學生互動的情形、師生互動的情形等；2.學校情境的知識，如學校組織文化、教師文化、政府部門的指導方針，以及其他在學校內部且會影響教學的情境因素等；3.學區情境的知識，如學區家長社經情況、學區家長對小孩及教師教學的期望、學區內可資利用的教學資源等。

### 三、學科內容知識(knowledge of subject matter)

意指教師在實際教學情境中的教學內容，包括該學科領域的事實、概念，及它們之間的相互關係。教師對學科的瞭解程度，將會影響教師教學的方法。

### 四、教學法知識(knowledge of instruction)

泛指教師在各科的教學活動中，都用得上的教學原則與策略，例如啟發式或講述式方法、引起動機的方法、評量的方法、班級經營的策略等。

### 五、課程發展的知識(knowledge of curriculum development)

指教師對其所要任教科目的課程知識，包括課程銜接、課程設計、課程組織等相關知識。

特別值得注意的是，以上教師實際知識的幾大領域，其實彼此是相關及互有重疊的。例如某位教師想要設計一教學方案，首先在其腦海中浮現的意識，可能是在思考選用何種教學法(屬於教學法知識)；然而，在思考教學法的過程中，他也必須同時衡量該教材的地位(屬於課程發展的知識)以及現實環境因素(屬於教學情境的知識)等，以資配合該教學法的實施。在這個例子中，教學者在運用「教學法知識」時，事實上也已經將「課程發展的知識」及「教學情境的知識」同時融入了，因此很難界定其到底運用了教師實際知識中的哪一類特定知識。筆者以為，將教師實際知識加以分類，其目的只是為了概念分析及說明的方便而已。

## 肆、教師實際知識的內在認知結構

Elbaz (1983) 認為教師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) (pp.131-138)。

## 一、意象

教師在上課前，心中會存有一種「上課應該像怎樣」的想法，亦即希望以這種想法來進行教學。「應該像怎樣」的這種想法，實際上所指的即為「意象」的概念。Elbaz (1983: 137) 認為意象能簡明地、描述地及隱喻地將實際知識的要素做說明。Calderhead and Robson (1991: 3) 認為意象是一種知識的基礎，而且含有情感的成份——往往是與特殊的情感或態度有關的。因此，「教學的意象」(images of teaching) 是一種教學知識的表徵，並在日常教學活動中化為實際的教學行為。

Johnston (1992) 也同樣認為意象是一種了解教師實際知識的方法。他研究兩位實習教師對教學的意象建構 (construct of image)，來探討該意象的建構與實際教學的關係。他特別指出，研究教師的教學意象，可以看出外顯教學行為的內在認知結構，以及教學意象如何導引教師的教學行為；「意象」通常是不被教師所知覺的，但事實上，它們是構成教師教學理念的潛意識之基本假定，且是教學實際之基礎。

在 Johnston 的研究中，他以 Laura 和 Marilyn 這兩位師資培育學程中大三的準老師為研究對象，以非結構 (unstructured)、開放式的 (open-ended) 訪談，探討她們如何在教學過程中作決定，試圖找出教學的意象及其對教學行為的影響。Johnston 不斷地將焦點集中在這兩位準老師教學時的信念與其來源，並探究其如何影響教學。研究結果顯示：Laura 的教學意象是「與學童建立關係」(setting up a relationship with children)，因此，在 Laura 的教學中，她都以為和兒童建立良好的師生關係為第一要務。令人感到好奇的是，為何 Laura 會如此重視師生間的良好關係？原來，她認為良好的師生關係可以讓她接近學生、知道學生的個別需要，使她能夠依不同的需要而採取不同的教學策略。例如，Laura 曾有一次命令其班上一位特殊的學生做某事，可是，該生卻一直置之不理；她愈疾言厲色，那位學生愈悖道而行。之後，在一次偶然的機會裡，因為 Laura 和那位學生關係相當融洽，她竟不費一點心力就能使喚他，這使得 Laura 深刻領悟到師生關係的重要性。另一個讓 Laura 重視師生良好關係的原因是，當她和學生建立良好關係之後，因為彼此溝通的管道暢通無阻，不僅使她知道學生的個別需求，學生也較會接受她的教學；學生們也不再是被動的個體，而會自己計畫並執行有關的學習事項，「學習」已成為一種主動的求知歷程。

另一位個案 Marilyn 的教學意象是「將控制權給學童」(giving control to the children)，她認為教師的職責乃在為學生安排各種學習課程，學生在教師授權 (empower) 的情況下，可自由選擇自己喜愛的課程去進行個別化的學習；教師的角色是在此種特殊的學習情境下的經營管理者，而學生則從中習得「獨立」與「個性」，並視「學習」為自己可掌控的事務，而不再是教師交代的任務。當研究者針對此事與她訪談其此種教學意象的緣由時，Marilyn 認為可能是她過往的學習經驗，以及她對專業本質的看法所致。

總之，意象對於每個人而言都是獨特的，它是由個體獨特的先前經驗、以及這些獨特經驗對個體本身的意義演化而來的；了解教師教學意象的運作情形，將

有助於吾人對教師實際知識有更深入的理解。

## 二、實際的原則

所謂「實際的原則」，是指教師在其教學意象的指引下，根據教學情境所訂定出之比較概括的、未清楚說明的原則。例如教師對師生關係的意象是「亦師亦友」，則根據此意象所訂定出的「實際的原則」可以是：「只要學生懂得尊重他人，則不必強調學生一定要對教師行禮如儀」。

## 三、實施規則

所謂「實施規則」，乃進一步承上之「實際的原則」而來，指教師在實際原則的引導下，簡明地陳述出在某一特別情境中的具體行為。若繼續以前述「亦師亦友」的例子來說明，則此時的「實施規則」可以是：「行進中和學生相遇，師生雙方都可以主動和對方打招呼，且不拘形式」。

從「意象」、「實際的原則」到「實施規則」，由抽象的隱喻到具體的細節，可以看出教師的實際知識並非雜亂無章，而是以抽象到具體的階層組織起來的。以這三層結構為基礎，教師在教學知識與教學行動之間表現出一致性（孫敏芝，民 86：22）。

## 伍、影響教師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，主要包括「師資教育的專業訓練」、「過去的受教經驗和生活經驗」、「學校同事」、「理論與經驗的相互激盪」以及其他相關因素，以下分別加以探討。

### 一、師資教育的專業訓練

就目前的現況而言，欲從事教職的大學生，皆須接受師資培育課程，學習教學的專業知能與態度；此是教師專業社會化過程中很重要的一環。許多相關研究（王秋絨，民 80；謝寶梅，民 82；羅明華，民 85；Tamir, 1991; Bullough, 1989）證實：初任教師的教學知識來源，多為其在大學時代所修習的教育專業課程。

另外，在師資教育的專業訓練中，「實習」是一個較特別的經驗，準教師的實際知識至此才有明顯的成長契機。在實習過程中，不僅有機會觀摩專家教師的教學，同學彼此間更會對自己的教學作檢討與反省，這些都是準教師檢視其教學知識的大好時機，能促使其實際知識進一步發展。

### 二、過去的受教經驗和生活經驗

教師因從小經驗過許多不同教師的教學，在觀察他人的教學過程中，對其教學實際知識的影響頗為深遠。例如，Calderhaed and Miller（1986）在研究中即指出：在實際教學時，實習教師所應用的知識基礎（knowledge base）大都來自於觀察他們的督導教師（supervising teacher）的教學行為，此即所謂的「旁觀學藝」（apprenticeship of observation）。在「旁觀學藝」的歷程中，實習教師所習得的，可能不僅是教學知識，也甚有可能包括教學態度。Calderhaed and Miller（1986）進一步指出，實習教師會從他們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)，並向正面者學習。

除了「受教經驗」外，「生活經驗」也對教師實際知識的發展影響頗深。教師許多根深蒂固的想法，有時是在進入師資養成教育前即因某種因緣而形成，其力量與師資教育相較起來，實有過之而無不及。例如在何秋蘭（民 86）的「師院生在集中實習期間實際知識運作之個案分析」研究中，其個案教師小樹老師之所以對弱勢學生寄予濃厚的同情心，實與其求學時代的打工經驗及學生時代當「勝利之家」（按：專門收容腦性麻痺兒童的慈善機構）義工的體會有關。尤其在打工經驗中，小樹老師備嘗社會中弱勢階級的辛酸和苦楚，所以心生「要讓學生了解勞心和勞力一樣神聖的道理」；由此，足見生活經驗對於實際知識發展的影響力。

### 三、學校同事

許多相關研究（例如：顏素霞，民 82；楊深坑、劉文惠，民 83）指出，當初任教師在教學過程中受挫時，最願意也最常請教的對象是同校有經驗的同事，「師範院校教授」竟淪為初任教師最後考慮請教的人選。其中的道理何在？「遠水救不了近火」可能是原因之一，但真正的關鍵原因，可能和初任教師受到「現實震撼」（reality shock）的衝擊有關。蓋準教師長期接受教育理論的薰陶，無形中對教育構築了美好的願景；等到實際踏入教學現場後，或因經驗不足，或因理論知識尚未轉化成實際知識，在困挫之際，常歸咎於教學理論的空泛，對傳授教育理論的昔日教授也自然起了批判之心。此時，初任教師對身處類似情境，教學卻能勝任愉快的同事便起了敬畏與好奇之心。所以「教師在任教數月後，教學態度與學校同事的相似性，便高於與受教學校（師範學院）的相似性」、「任教學校顯然比受教學校更為教師社會化的重要影響機構」（林清江，民 72）。從以上這些實徵研究中，可以窺見「學校同事」對教師實際知識的影響力。

### 四、理論與經驗的相互激盪

在實際教學情境中，「理論」與「經驗」兩者似乎是缺一不可。Lange 和 Burroughs（1994）以質化研究中的個案研究法，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，發展專業的知識和增進專業能力。研究結果顯示，這些教師都是在「理論」與「實際」所交織成的專業實際（professional practice）中，建立起自己的專業認知與能力，逐步發展教師的知能；易言之，他們的實際知識以及專業能力的發展，是憑藉著過去在實際情境中所累積的經驗，以及參酌理論所言，逐漸統整出來的。「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。Hsien and Spodek（1995）也發現到，教師的教學實際知識之發展，主要是源自於「個人的」（personal）與「專業的經驗」（professional experience）兩大要素。

### 五、其他相關因素

在探討教師的實際知識時，「教師社會化」的過程也是一項不可忽視的因素。結構功能學派的社會化理論模式強調教師被動接受角色期望與規範，以習得專業知能的過程；符號互動論則以人與人的實際互動關係，說明教師經由重要他人的

影響，習得扮演角色的有關知能。王秋絨（民 75）統整這兩種學說，認為教師專業角色行為的發展是綜合「學校結構」、「個人特質」、「人際關係」的交互作用結果。另外，許多學者也提出不少相關的因素，例如教師認知發展的模式（林生傳，民 83）、教師的人生哲學、專業環境（包括學校文化及教室生態等）（高敬文，民 81）、生涯選擇（career choice）（高強華，民 77）、宗教信仰（羅明華，民 85），以及「教師思考」（Elbaz, 1983; Calderhead, 1988）等。總而言之，這些面向皆是探尋教師實際知識發展的有用線索。

## 陸、結語

長久以來，教育理論與實際失調的現象即未曾稍加減緩，學院派的教育理論一直和實際教學者的教學知識沒有太大的交集，儼然形成兩套不同的系統與理論。如何化解二者之間的癥結與歧見，是教學研究者的當務之急，而本文所提出的「教師實際知識」之概念，正可以為此扮演溝通的橋樑。它強調實際教學者並非漫無章法地進行教學，而是根據過去生活經驗、專業理論知識、價值與信念，以及實際教學情境所建立起來的教學觀在進行教學活動；教學理論研究者必須走進教師的世界，站在他們的角度去思考問題，去感受他們內在的所思所想，方能真實察覺實際教學者的教學論點，做起來的研究也才有實用的價值。

本文簡要地析論教師實際知識的意義與性質、內容、內在認知結構，以及影響其發展的因素，希冀師資培育者能進一步加以探究，並改進目前師資培育的課程與教學，以培育出更多實際知識豐富的教師。

## 參考書目

- 王秋絨（民 80）。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（民 86）。師院生在集中實習期間實際知識運作之個案分析。國立屏東師範學院學報，第 10 期，頁 37-62。
- 林生傳（民 83）。教育社會學。高雄：復文。
- 林清江（民 72）。我國師範教育的現況與未來。載於中國比較教育學會主編，世界師範教育改革動向，頁 1-15。臺北：幼獅文化事業公司。
- 孫敏芝（民 86）。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（民 77）。教師生涯發展及其影響因素之研究。國立臺灣師範大學教育研究所集刊，第 30 輯，頁 113-133。
- 高敬文（民 81）。未來教育的理想與實踐。臺北：心理。
- 楊深坑、劉文惠（民 82）。我國實習教師制度之規劃研究。教育研究資訊，2 卷 4 期，頁 1-15。
- 謝寶梅（民 82）。師範學院學生教育實習問題與改進之探討。國立臺中師範學院學報，7 期，頁 157-184。
- 顏素霞（民 82）。結業實習生實習困擾之省思。國教天地，98 期，頁 44-50。
- 羅明華（民 85）。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。

國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。

- Bullough, R. V. (1992). Beginning teacher curriculum decision making, personal teaching metaphors, and teacher education, *Teaching and teacher education*, 8(3), 239-52.
- Calderhead, J. and 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.
- Cater, K. (1992). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational researcher*, 22(1), 5-12.
- Clandinin, D, J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teacher's classroom images. *Curriculum inquiry*, 15(4), 361-385.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. N.Y: Nichols.
- Hsien, Y. and Spodek, B. (1995). *Educational principles underlying the classroom decision-making of two kindergarten teachers*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 383 663)
- Johnston, S. (1992). Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teaching & teacher education*, 8(2), p.123-136.
- Lange, J. D. & Burroughs, L, S, G. (1994). *Professional uncertainty and professional growth*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 376 128)

