

實習教師的專業發展

文化的觀點

吳麗君

【作者簡介】

吳麗君，台北市立師範專科學校普師科，師大教育系教育學學士，師大教育研究所教育學碩士，英格蘭 University of Bristol 博士。曾任小學教師五年，教育部科員，國立台北師範學院助教、講師、副教授、教授。現任國立台北師範學院初等教育系所教授。

摘要

教育就是一個文化的生活方式之重要體現，把教育和學校裡的學習看成置身在文化脈絡中的事業是很需要的。此外，教師就是文化工作者，教育的實質內涵就是文化，教育的歷程就是文化延續與更新的歷程。因此，本文從文化的觀點來探索實習教師的專業發展。在這一篇討論中，筆者僅以數個文化人類學領域裡的概念為主軸，來與教育領域中的實習教師專業成長做對話，並以國內實習教師在實習期間所撰寫的反思札記為註腳，讓文化與教育，理論與實務有視野交融的舞台。

本文探討的概念計有文化不連續、文化壓縮與通過儀式三項，這三個概念的解析有助於師資培育者逼視與思考師資生之實習經驗的銜接性。此外，實習歷程中由學生角色到教師角色的轉變也透過「通過儀式」這一個解讀的視框而被清楚地看見。但是如何有效的協助實習教師由學生角色順利地走向教師角色的策略，則有待關心師資培育者進一步研究。

關鍵詞彙：文化不連續、文化壓縮、通過儀式、教育實習

Key Words: cultural discontinuity, cultural compression, rite of passage, practicum

壹、前言

巴西教育學者 Paulo Freire 有一本著作名為《教師是文化工作者》(*Teachers as cultural workers*)，書名清楚而明白的彰顯了教育與文化的密切關係。在教育與文化的關聯上還有許多類似的論述，例如斯普朗格指出：教育如非基於寬廣深厚而澄澈的文化意識，將淪為狹窄的工匠技術(轉引自楊深坑，1994，頁 1)。田培林先生也認為，教育與文化具有不能分解的連環、交插關係，如果把教育當作「功用」來看，就很容易把教育看作文化的保存與延續；如果把教育當作「實體」來看，就很容易把教育本身看作文化(田培林，1980，頁 11)。易言之，教育的實質內涵就是文化，而教育的歷程就是文化延續與更新的歷程。文化預設了教育，而教育也預設了文化(俞懿嫻，2000)。心理學家 Bruner 在《教育的文化》乙書中也提到，教育就是一個文化生活方式最重要的體現，因此把教育和學校裡的學習看成置身在文化脈絡中的事業是很需要的(Bruner, 1996/2001)。H. Giroux 則激進的主張，師資培育制度與學程規劃實質上是文化政治的一種形式(轉引自楊深坑，1994，頁 1)。

上面的種種論述均說明了從文化的觀點來探索實習教師的專業發展，是需要而且是適切的。不過，從文化的觀點來分析實習教師的專業成長，也是知識地圖中有待進一步詳細繪製的領域，目前國內外有關的論述不多(如：楊深坑，1994；周德禎，2001；Berman, 1994；Carney & Hodysh, 1994；Hale & Starratt, 1989；Head, 1992)。因此，在這一篇嘗試性的討論中，筆者僅以數個文化人類學領域中的概念為主軸，來與教育領域中的實習教師專業成長做對話，並以國內實習教師在實習期間所撰寫的相關反思札記為註腳¹，讓文化與教育，理論與實務有視野交融的舞台。本文探討的概念計有：文化不連續、文化壓縮與通過儀式，這些概念的討論都同時涉及師資培育的過程和內涵二者，這些論述將呈現在本文的第二部分，第三部分則簡要勾勒這三個概念的開展在實習教師專業發展上的啟示。

貳、從文化的角度觀看教育實習

¹ 實習生/老師的反思札記來自三屆四個班級，分別是 87 年、88 年及 91 年進入小學職場的師院生及師資生，個人擔任這四個班級的實習課程。由於師院及實習小學均未規定其反思札記的撰寫內涵，所以內容十分多元。個人乃從中揀選與本文所處理之概念有關者來進行對話，因此各年分呈現之案例的分布並不平均，另反思札記均以匿名方式處理。

文化是一個豐富得不易釐清的滑溜概念，人類學家克魯伯(A.L.Kroeber)和克羅孔(C.Kluckhohn)在1952年整理了各家針對文化所下的定義之後，就已經出現了300多種左右(轉引自Seymour-Smith,1986,p.65)。本文無意也無力跳進這個深不見底的黑洞，去一一縷析這些定義。我採用人類學與社會學的交集視野，把文化視為「我們所研究之社群的所有生活方式(whole way of life)」(Lawton & Gordon,1993,p.10)。用文化人類學之父Tylor對於文化所下的界定來看，他說：「用民族誌的取向來看，文化或者文明包含了知識、信念、藝術、道德、法律、習慣以及該社會成員所必須具備的任何能力、習慣等，這些林林總總合在一起就是文化」(Seymour-Smith,1986,p.65)。用人類學的視野來看文化，可以說它無所不包，但囿於篇幅，本文僅從中找出數個相關的概念來與「教育實習」這個議題進行對話，希望這些在教育論述中較少被提及的文化人類學語彙能夠幫助我們看到一些過去視而不見的教育現象，或者以教育場域的實際情形來回塑文化之相關概念，在跨界的邊陲地域創生豐富的對話。

一、從文化不連續與文化壓縮觀看實習

「文化不連續」(cultural discontinuity)這一個概念是G.D. Spindler所提出的，意指由兒童或青少年步向成人生涯的旅程中，突然經歷激烈的角色改變。就時間而言，文化不連續通常是一種相對上比較短暫的期間。就功能來看，它是一種對身份、地位改變的公開宣稱，任何一個社會的成員在成長歷程中無可避免的一定會遭遇到一些不連續的經驗，例如對於兒童而言適切的角色，對於成人而言就未必適切(Spindler,2001,p.9)，因此不連續似乎是無法避免的人生經驗。

文化不連續也是一種文化傳遞(cultural transmission)的策略，不同的社會在不同的時間點安置「文化不連續」的經驗，而且其不連續經驗的突兀程度也不同，藉著這些相異的「文化不連續」安排，形塑出各個文化不同的下一代。舉例來說，Palau地區的小男生在五歲之前擁有很多來自成人的關愛與照顧，但是到了五歲左右，母親開始不再抱他們，而且通常以一種來得極其突然的方式來拒絕小男生的親和需求。雖然這些孩子還是受到成人的照顧，但是比起五歲以前可以要求被抱、被愛的經驗，五歲之後成人對待他們的方式是很不同的，他們突然間被期待獨立、長大，即使啜泣、哭喊也喚不回母親的擁抱。Palau地區的小男生在五歲左右就得很突然地經歷到成長過程中很痛苦的一課，他們因此不信任別人。這種不信任的態度是Palau地區之成人在情緒上相當普遍的現象，不信任別人，不與他人有情緒上的瓜葛(involved)，甚至有潛藏的敵意是Palau地區之成人很普遍的世界觀 Spindler(2001,p.7)

對 Palau 地區的這些分析，清楚而明白的指出文化不連續的安排方式，影響了 Palau 地區之人民的文化世界觀。

相對於 Palau，愛斯基摩人則有相當不同的方式來安排其「文化不連續」的經驗，他們採用比較和緩漸進的方式，例如小孩斷奶是逐漸進行的，有時候愛斯基摩小孩到了三、四歲還在喝母乳。小孩到了五歲之後，可以擁有比較大的活動空間，但是他們乃藉著觀察、逐步學習的方式參與到成人的世界中。Spindler (2001, p.15)提到，白人到了愛斯基摩人的村子後，往往很訝異他們怎麼能夠把小孩帶得這麼好，愛斯基摩人的小孩幽默、活潑、風度佳而且又機智，這些都是西方白人的父母希望他們自己的子女所擁有的特質。

Palau 地區以非常突兀的方式來安排其「文化不連續」，相反的，愛斯基摩人則以和緩的、逐漸改變的方式來呈現文化不連續的經驗。依據 Spindler 的分析，這兩種不同的經驗對於小孩子的成長造成頗深遠的影響。Spindler 這個研究提醒我們回過頭來檢視自己的文化如何安排、呈現不連續的經驗，放在師資培育的脈絡來看，師院/師資生的實習經驗正是一個文化不連續的安排，透過這一個不連續的文化經驗，師院生/師資生由學生的身分變成老師。1980 年代 McDonald and Elias 在〈初任教師的難題：訓練的危機〉這分研究中提到：幾乎所有的教師都把他們進入教職的轉銜階段視為生涯中最艱困的一段，甚至使用「創傷」來形容這一段經驗。從學生到老師的轉銜階段，他們經歷了害怕、焦慮、寂寞與孤立的情緒。而且值得注意的是，他們是孤獨地面對轉銜的挑戰。McDonald and Elias 在研究中還提到，新任教師的轉銜經驗可能和其日後專業能力的發展與其在專業上的努力情形有關聯(轉引自 Fullan, 1991, p.302)。除了 McDonald and Elias 的研究之外，還有諸多類似的聲音出現在師資培育的論述之中(如 DeBolt, 1991)，因此，Fullan and Stiegebauer (1991)主張，實習輔導(mentoring)制度的建立是需要的，他們的理由有二，分別是人道上的考量以及教師素質的考量。如果用文化的角度來看，則良好的實習輔導制度應該有助於減緩「文化不連續」中的突兀程度，讓師院/師資生成為老師的轉變過程比較和緩而順暢，以降低師資培育論述中經常提到的「文化震撼」(cultural shock)。

文化震撼這一個概念是 1960 年代的產物，意指某一種職業的成員因為突然之間浸漬於一個與自己固有之文化極其不同的文化脈絡，因而產生受苦、惱怒的一種職業病。文化震撼這一個概念通常指涉個體在文化間移轉時出現負面的反應，例如身體上的、認知上的、心理上的負面反應 (Marshall, 1994, p.106)。放在教育的脈絡下來檢視「文化震撼」，產生文化震撼的地方就是值得去發掘文化差異的地方，也就是應該進行文化反省的時候，教師和人類學者的相似處在於他們都在做跨文化溝通的

工作(周德禎, 2001, 頁 257)。用 Barnes and Bullock(1995)的話來說, 教育人員是轉銜的協助者。從跨文化溝通或轉銜的角度來看, 如何減少文化震撼所伴隨的負面反應, 是教師以及師資培育者要努力的目標之一。

遺憾的是, 在現實生活中大學和中小學經常是兩個不同的世界, Hursh (1995,p.144)說, 大學和中小學, 一個是象牙塔而另一個是戰場, 一個看重理論而另一個淹沒在實務中。這個理論與實務乖違的現象可以從很多不同的角度進行詮釋, 例如 Schon (1991)認為工具理性獨大是始作俑者之一。當然也有不少人試圖做解鈴的工作, 例如提倡行動研究來縫合理論與實務之間的隔閡(Stern, 1994,p.1)。如果從文化的角度來觀照, 目前國內師院/師資生畢業後實習一年的作法, 就是一種減緩文化震撼的設計, 讓文化不連續經驗的突兀程度減緩, 也可以視為試圖溝通兩個文化世界的機制, 因此是一種具有正向及積極文化意義的機制。當然意圖與實務之間會有落差, 囿於篇幅這個部分不在本文進行討論。

既然已經提及文化震撼, 有必要檢視文化壓縮(cultural compression)這一個有關聯的概念。簡單的說, 當個體的行為被要求要去符應新的文化規範時通常就是文化壓縮發生的時候。根據 Spindler(2001)的論述, 文化不連續的階段通常也是文化壓縮的階段, 在這段期間教與學都以加速的方式進行(Spindler,2001,p.27)。換言之, 在文化不連續這一個階段的前後, 社會/文化傳遞者對於個體有不同的作為、不同的行為期待(Spindler,2001,p.10), 因此個體會有加速學習的情形發生。Little 在論述教育與文化問題時說:「全世界的孩子都在家庭或學校中經歷了熟悉與不熟悉之間的分離, 他們也在家庭或學校中經歷學習經驗之內容、過程與脈絡的分離, 我個人認為這是在任何一個社會中都很重要的學習過程」(Little,1995,p.779)。Little 所謂「熟悉與不熟悉之間的分離」其實類似於 Spindler 所說的「文化不連續」這個概念, 而他們兩位也都肯定這是助長學習所必需的條件。

從文化不連續所伴隨的壓縮這一個角度來看待教育領域中的「銜接」這一個概念, 我個人有了不同於以往的體會。談到銜接, 在英語的用字上可以找到許多相關聯但又不完全相同的字眼, 例如: continuity, articulation, link, liaison, transfer, transition, progression 等等, 而其中以 continuity(如: 黃炳煌, 2000; 黃政傑, 1997; Tabor, 1991)和 articulation (Hargreaves, Ryan and Earl, 1996; NCREL, 2001) 二者比較常被提及。Articulation 的原意是溝通, 亦即思想、意念、或是感情的一貫性表達, 也可以指涉同一事物的不同部份經由關節似的連結而達到互相配合的情形(Encarta World Dictionary, 1999)。Continuity 意思是狀態的不變, 亦即維持相同, 保持一致不被干擾或打斷的狀態, 也可以說是從頭到尾維持一致不被打斷 (Encarta World

Dictionary, 1999)。這兩個用字其實彰顯的是不同的銜接精神，前者（articulation）強調關節部份的連結，因此看到關節前後兩個階段的不同。放在教育的脈絡來看，它正視不同教育階段的異質性，但強調在階段與階段之間必須有連結的機制。至於後者（continuity）則強調的是狀態的連續性，彰顯的是「逐漸的改變」，而不是很突兀的驟變。Articulation 和 continuity 這兩個用字所展現的不同視野都具有深厚的意義與價值。但是當我們使用 Spindler 文化壓縮的概念來觀看 articulation 的時候，articulation 所彰顯前後兩個階段的「異」，有了更積極而正向的意涵，因為文化不連續會促進學習加速進行。但是 continuity 則從另一個角度提醒「文化不連續」的經驗不能太突兀，而且最好以逐漸改變的方式來處理，否則教與學加速進行所締造的「壓縮」可能會使學習者消化不良，甚至產生「文化震撼」。

銜接的概念與文化不連續、文化壓縮以及文化震撼等進行對話之後有了更清明的視野，但是從實務的角度出發，仍然需要澄清的是：如何安排「文化不連續」的經驗才能達到「文化壓縮」的效果而不會造成「文化震撼」等負面的效應呢？換言之，使用 articulation 的精神來看，前後兩個教育階段能容許多大的差異性存在呢？再逼近師資培育的脈絡來看，則要考量的是：師院/師資生從高等教育機構進入中小學的實習學校時能容許多大的不連續經驗呢？幾次帶領師院實習課程的經驗，讓我聯想到 Csikszentmihalyi(1990)的浮流理論(flow theory)。依據 Csikszentmihalyi 的浮流理論，當行動的挑戰度與當事人的能力相當，就會進入神馳的高峰狀態，這就是所謂的最優經驗。反之，如果師院/師資生的能力強而實習工作的挑戰太低，則會產生無聊、沈悶的負面經驗；而另一個極端則是實習工作的挑戰性過強，遠遠超過實習老師的能力，這個情境下則會有焦慮產生（參見圖一）。如果用文化的角度來詮釋，可以推知師資培育機構所給予的文化經驗和中小學的實習機構所給予的文化經驗如果差異性很大，則其挑戰性也可能是比較大的，如果超越了師院/師資生的能力，則容易有焦慮產生，甚至造成文化震撼；反之，如果兩個機構的文化同質性高，沒有足夠的挑戰度，則實習老師可能產生無聊、沉悶的經驗，無法達到「壓縮」的效果。

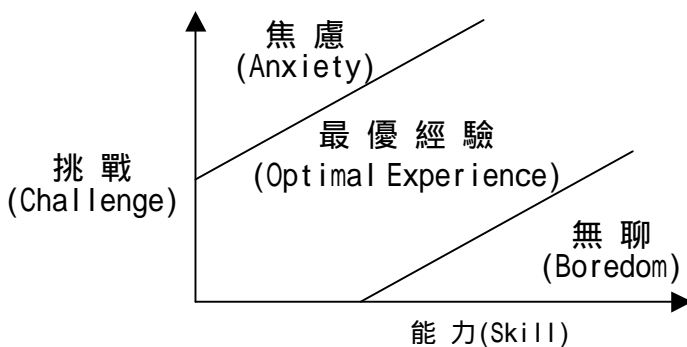


圖 1：Csikszentmihalyi 的浮流理論

該如何恰到好處的安排「文化不連續」的經驗呢？Csikszentmihalyi 的浮流理論的確拋出了一些啟示。接下來聽一聽師院/師資生的實習/代課經驗。師院學生在大四下學期進入小學現場集中實習三個星期，返回師院後學生在札記上寫道：「實習完後回到校園，沒有忙碌，又恢復快活的學生生活，好懷念在實習小學每天新鮮的日子」(U 黃, 88-集)。另一位學生也在集中實習結束後寫道：「三個星期，真的很快，雖然累但卻過得很充實」(U 游, 87-集)。諸多類似的想法在教育的脈絡下，應證了 Spindler 的說法，文化不連續會締造文化壓縮，有助於教與學的加速進行。

數年前我第一次帶實習課的時候，一位文靜乖巧的學生在大五的第二次返校座談時提到：「第一次返校座談的時候，覺得在小學學了很多，一切都很新鮮。這次回來的感覺卻不太一樣了，好像已經習慣了小學的一切，覺得好無聊好想離開那個教室」(回溯日記, 87-10)。再打開她的實習札記，赫然出現在第一頁第一段的文字是：「實習已經第三個禮拜了，漸漸習慣這樣的實習生活 每天到學校去，當個有名無實的老師，有事做事，沒事看教學、思考、發呆，等著放學回家，過著煩惱實習津貼還沒下來的日子」(U 郭, 87-9)。在同一篇札記中接著她又寫道：「有時候想想，或許該去考代課老師，自己帶班 或許會比較累，但也不會像現在整天坐在教室後面，好像蠻浪費生命的」(U 郭, 87-9)。她是一位能力強的學生，就她選擇實習的經驗來看，實習的第一週她感受到文化不連續所帶來的文化壓縮，她在第一週有學習的挑戰，但遺憾的是，這種最優經驗只維持了一週，之後她的實習生涯就一直落入浮流理論圖示中(參見圖 1)無聊的那一個區塊。

類似的情形並不鮮見，以下是另一位實習老師的心聲：「開學已經堂堂邁入第三個星期，也表示我的實習生涯已經有一段時日， 對於新環境曾經有的恐懼感慢慢消失，這該是件好事，但是感覺實習的生活越來越無趣，那是一種不曉得該做什麼的感受，如果有事情忙碌，還不會覺得如何，沒事時，就很無聊了」(U 賀, 87-9)。以上兩位都是八七級的畢業生，當時他們可以自行選擇進入小學實習一年，或者以代課抵實習，下面是同一個班級中畢業後選擇以代課抵實習之同學的不同經驗：「雖然在代課的前兩個月身心的確承受莫大的壓力，尤其是第一個星期，晚上睡不好，中午、早餐沒胃口，體重自動下降，那種壓力真的大到令人想逃，真的！第一個月真的想轉行辭職，但總算撐過來了，很累，但是收穫心得卻是真真實實的」(U 貞, 87-不詳)。同一位學生又寫道：「教書快滿一年了，到現在還是覺得累，只是沒有很累而已，常常星期六一放假，一睡就是整個下午」(U 貞, 87-不詳)。另一位選擇代課的男同學也在札記上分享：「初與這群活潑的小朋友相處，有時實在是心有餘而力不足，似乎只有任他們在教室裡闖來闖去、打來鬧去，實在是度日如年，覺得當老

師真是辛苦」(U 王, 87-不詳)。從這些文字裡清楚地看到一畢業就選擇代課的學生, 面對師院學生與小學老師之間非常突兀的不連續經驗所產生的不只是「文化壓縮」而已已經是「文化震撼」了。

上面所提到的經驗, 對於過去許多以代課折抵實習者而言應該不陌生, 一位實習老師在札記上寫道:「今天的我心中有二種感受, 一是我慶幸選對了實習學校, 因為學校不僅派了一個很好的老師來指導我 其二是我肯定自己做了正確的決定也就是選擇實習, 而非以代課抵實習, 在做這個決定時心中著實掙扎了許久 只是我對自己帶班的能力並未肯定, 自覺未經實習貿然代課, 似乎是拿小孩來當自己的教學試驗品。」這幾天我不斷接到一些去代課的同學『哀嚎』的電話, 他們覺得壓力很大, 此時的我心中是頗為慶幸的」(P 蔡, 87-8)。從文化的視角來檢視實習制度時, 清楚地見到許多代課抵實習者承受了太突兀的文化不連續經驗, 因此取消代課抵實習, 以一段比較長的實習來幫助新手教師做好專業社會化的工作, 而不是讓他們載浮載沉的自求生存是立意上良善的設計。但是實習的經驗也同樣需要被檢視。一位實習教師在反思札記上寫道:「實習行政工作 輪流到各個處室實習, 而且每個處室都會為我們做簡報。雖然這個立意不錯, 可是, 我本來就是行政組的, 學校又重新跟我解釋一遍行政組織和行政業務, 反而在實務上仍然無法接觸 實質上根本就沒有意義」(U 姜, 87-9)。從浮流理論來看, 又是一個實習經驗的挑戰性不夠所滋生的困擾, 也可以說因為缺乏文化不連續的安排, 因此沒有文化壓縮。但是相同的行政實習安排卻受到同一個實習學校非行政組畢業之實習老師的讚賞與歡迎, 他們覺得這種簡報式的介紹, 對他們的幫助很大。由此可見最優經驗的安排應該要個別化, 也可以說同一個經驗是否構成文化不連續往往因人而異。

「實習經驗的安排宜個別化」這個主張, 在四年制師院生與國小師資班畢業生對於實習生涯的不同反應中也得到應證, 上述已約略提到部分四年制師院生進入小學現場實習不久就開始有無聊的感受, 因為工作的挑戰性不夠。一位師院生在一年實習結束後回顧道:「回想起第一天到學校實習至今 這一年中, 學到許多東西 只是覺得實習不需要到一年這麼長的時間, 一學期就足夠了」(U 倩, 87 - 不詳)。另一位實習老師也在實習進入第十六週的時候在札記上寫:「我開始有一點排斥整個實習的制度, 覺得自己是在浪費時間!」(U 志, 88-12)。接著他在實習進入第十七週時寫著:「我現在只想趕快過完剩下的半年, 可以真正自己從事教學」(U 志, 88-12)。實習進入二十週, 他說:「現在的我只是想趕緊結束這無趣的實習, 趕緊去當兵, 趕緊回來教書賺錢」(U 志, 88-1)。

另一方面, 進入實習小學兩個多月之後, 在師資班的返校座談會上, 我問他們

會不會覺得實習生涯很無聊沒有挑戰性，他們面面相覷，好像我問了一個很莫名其妙的問題。直到實習結束我又與一些師資班畢業而選擇實習的同學話家常時，他們仍然覺得在實習中有很多的學習，鮮有無聊缺乏挑戰性的感覺。我個人的觀察是：對實習生活很早就感到厭倦的大多是四年制畢業的實習老師，而絕大多數選擇實習的師資班畢業生都安於實習的抉擇(吳麗君，1999)。我認為先前經驗的不同是重要的因素，畢竟師資班學生在師院只接受了一年的養成教育，而師院生在四年的長期浸漬下，經驗也相對上比較的豐厚，當然其中仍有個別差異存在。所以實習工作的挑戰性要視個別實習教師的能力而定，用文化的角度來詮釋則是：文化不連續的安排要達到文化壓縮的效果，並避免文化震撼的負面效應宜，至於實際運作則得考量個別化的精神。

這個暫時性的視野在英國師資培育的相關文獻中獲得了共鳴，Bubb(2000)在其書籍《有效導入小學新手教師 - 實習輔導教師手冊》也提到：每一個新進教師都在國家導入標準的脈絡下，依照個人的優勢及需要而設定其各自的目標，所以導入方案是個別化的。在美國的脈絡下，Turney 早在 1985 也有類似的看法。另外，值得一提的是在英格蘭地區 1999 年之後每一位離開師資培訓機構者必須建構一份「進入生涯的檔案」(Career Entry Profile，簡稱 CEP)，這一份檔案有三個部分，第一個部分是新進教師過去所接受之職前培訓方案的內涵、特色。第二部分是新進教師的優勢以及新進教師在導入階段所要優先發展的四項專業知能。第三部分則是新進教師在導入階段的行動計畫及目標。這份 CEP 是新手教師和實習輔導教師共同規劃其個別導入方案的重要基礎。英格蘭師資培訓的這些官方規定可以萃取出三項特色，第一：英格蘭官方規定了新進教師所應具備的專業知能；第二：每一位新進教師擁有一份進入生涯的檔案；第三：導入方案的個別化。因為有官方規範的基礎，同時 CEP 提供了導入的起點，在這兩項事實性的基礎之上，可以勾勒出落差所在，讓新進教師和輔導教師共同規劃、討論出一個適切的個別化導入方案。在這些配套之下比較可能讓文化不連續所造成的是文化壓縮，但不會有文化震撼的負面影響。

英格蘭師資培訓這些很務實的作法，讓我想起在台灣拜訪小學的經驗，常有熱切而且經驗豐富的實習輔導老師對我說，我實在不知道要教什麼給實習老師，而他們又很客氣，所以我只好想到什麼就告訴他，也不知道有沒有用。而另一方面我也聽到實習老師抱怨，實習計畫形同具文，實際的實習根本沒有依照計畫進行。在中、英的對照下我看到了進入生涯檔案的重要性，它讓實習教師和輔導教師共同規劃、討論的時候有一個基礎，而建構的實習輔導方案也才能在文化不連續中蒙受文化壓縮之利，避開文化震撼之弊，朝向最優經驗的方向努力。此外，值得思考的是一個

勝任的新手教師應該具備哪些基礎知能呢？這個起碼的檢核標準有助於實習教師和輔導教師在規畫輔導方案時有一個引導的方向，而不會流於前述實習輔導老師客氣的怨言「我實在不知道要教什麼給實習老師」。誠如英格蘭的教師訓練單位(Teacher Training Agency,簡稱 TTA)在新任教師的標準及訓練課程之諮詢書上所說：「把我們對於師資生的期待變得更加清楚、明白，有助於負責師資培訓的高等教育機構和中小學有一個清楚、明白的基礎來進行規畫與教學，也有助於提供一個一致而高品質的培訓方案。師資生也能因此而及早從事於自己專業發展的計畫」(TTA,1997)。當然截至目前為止，這個思維還是非常的工具理性。因為「一個新任教師應該具備之基本專業知能的標準是什麼？」這本身就是一個仁者見仁、智者見智的問題，教師專業知識的版圖不斷的擴張，而且各種理念預設對於勝任的初任教師也擁有不同的圖像(吳麗君，2000)，這也正是所謂的「文化政治」。唯難解未必無解，提供論辯空間以進一步凝結共識是可以努力也應該努力的方向。

二、從「通過儀式」的視角觀看實習

從人類學「通過儀式」(rite of passage)的角度來詮釋師資培育的論述並不多(Berman,1994; Carney & Hodysh,1994; Hale & Starratt,1989; Head,1992)。因此，就師資培育的脈絡來看，通過儀式就成了一個相對上新穎的觀照視角。Head (1992)認為通過儀式是一個有助於改善師資培育的觀照角度，因此，筆者試著將此一概念和本土的師資培育實務做對話。

通過儀式(rite of passage)是人類學研究領域中一個相當古典的概念，它指的是急速地從一種社會狀態轉變到另一種狀態的儀式，例如婚禮、成年禮、猶太教的成年祝典等(Keesing,1989/1976,p.456)。通過儀式這個語彙的創始者是 A.Van Gennep，他將通過儀式分為三個階段，分別是分離(separation)、轉銜(transition)以及再結合(re-incorporation) (Seymour-Smith,1986,p.248)。用人類學家的觀點來看待師資培育過程中的實習²，尤其是大學畢業或師資班畢業後在中小學的實習階段正是一種「通過儀式」(rite of passage)的展現。用通過儀式的架構來看實習，則所謂的「分離」相當於實習教師與過去學生角色的分離，也意謂著實習教師與過去的學生生活方式等等分離，進入轉銜的過程，歷經一段轉銜期之後以教師的身分面對社群，擺脫青黃不

² 實習：從廣義的角度來看，各科教材教法、小學現場觀察等等與中、小學現場有關的課程均可視為實習。唯本文將焦點放在師範學院大四下學期的集中實習與大五在中小學現場的一年實習，或過去的代課折抵實習經驗。

接的尷尬，步入所謂「再結合」的階段。用這個角度來看待實習時，格外覺得實習老師的英譯之一 student-teacher 是很傳神的用語，實習老師是一種界於學生與老師之間的存在狀態。

透過通過儀式的角度來觀看實習教師的反思札記，浮現了一些有趣而值得深思的圖像。一位學生在集中實習的札記上寫著：「面臨畢業，自己也快變為一位老師，但自己的能力、心智卻尚停留在學生階段」(U-李，88-集)；數個月之後，另一位選擇以代課折抵實習的學生在札記中寫著：「一切從摸索中開始，我告訴自己必須從學生變成大人，於是只好硬著頭皮打電話向姊姊的同事請教」(U 貞，87-不詳)。這位學生很清楚地掌握到了轉銜的重要精神就是「從學生變成大人」，或者更精確地說，轉銜是一種「從學生變成老師」的歷程。在學生變成老師的歷程中會有諸多的拉扯和掙扎，下面是一些實際發生在實習/代課老師身上的例子，一位學生在大四下學期集中實習的札記上寫道：「今天是實習的第二天感覺好像過了兩個星期，覺得自己不像是一個老師，而像是帶營隊的大哥哥、大姊姊陪他們吃、玩、讀書」(U 黃，88-集)。另一位同學也在大四下學期集中實習期間寫道：「今天原班老師『完全』離開教室了 原班老師不在的感覺有點奇怪，像是家裡大人不在，由我作主的感覺，可是後來想想這樣不是把自己當成小孩子，我得適應自己作主的感覺，可是不知怎麼著總有一種心虛的感覺」(U 程，88-集)。分離向來不是一件容易的事，與自己過去熟悉的角色分離亦然。一位學生在大四集中實習即將結束前寫著：「我覺得還是當學生好，因為當老師彷彿有種不同的責任，比方今天中午營養午餐很晚才送來，而且學生都吃不飽，即便自己再餓，也得等學生先吃一點後才能去挾」(U 徐，87-U)。

一位師資班畢業的實習老師在實習初期分享道：「和小朋友一起上課的我，常融入課堂之中，老師講故事我會很專注，講笑話我也會大笑，問問題也會想回答，今天被老師問到問題，竟然還有點緊張呢！」(P 蔡，87-9)再前前後後閱讀她的札記，我發現她在實習前幾個月一直都沒有和固有的學生身分分離，雖然外觀上是一個實習老師，但內在依然是以學生的身分在參與小學的班級。一位四年制師院畢業的實習老師則在實習進入第二十一週時依然在札記上寫道：「有時候會覺得自己還不能接受是個『老師』的事實，還會停留在學生的階段，會覺得自己還是個『學生』要怎麼去教『學生』？」(U 志，88-1)另一位選擇代課抵實習的學生在第一分札記上寫著：「想想我的教師生涯已經一個月了，不過才一個月，怎麼總覺得我已經離學生生活很久了，想想還是當學生幸福」(U 程，88-不詳)。這位學生的文字讓我聯想起幾米的作品《布瓜的世界》乙書中有一幅圖，一個小男孩抱著一隻白貓在柳樹婆娑的

畫面中說道「有時一分鐘很長，有時卻很短」。是的，時間是相對的，在痛苦難耐的情況下，一分鐘可以顯得很長，在快樂中則時間特別短，所以有「天上一日，人間一年」的說辭。用這個經驗來推論，可以猜測這位學生剛開始代課第一個月的日子應該是辛苦的、掙扎的。另一位實習老師也在年終的反思中寫著：「想當初懷著不安的心來到這個學校，一開始還覺得渡日如年，誰知逐漸上軌道之後，時間竟飛也似的消逝」(U 黃，88-不詳)。當初的不安、渡日如年等等都與通過儀式中的「分離」有關，離開已經熟知的環境和角色，由確定被推向令人不安的不確定，這些分離的焦慮和掙扎都是從學生角色邁向教師之路必須經歷的考驗與路障。

接下來把焦點放在「轉銜」之上，情境本身是協助或阻礙轉銜的重要因素，在集中實習期間，一位同學在札記中分享道：「我被抓公差幫忙佈置會場，但會場中有另一場演講正在進行，是有名的***擔任演講者，題目是：如何發揮孩子的潛能。演講結束時間一再托延。我有些急了，因為佈置會場需要一點時間，我顧不得應有的禮儀，推門而入，看見家長們十分有秩序地圍著***，一個接著一個問問題，不少家長正在動作筆記。看到這一幕，我心中的感動不知如何形容，父母是如何關心子女的未來，他們把寶貝送到學校來，接受陌生人的指導，這群陌生人就是老師啊！如果老師不能有所自覺、不能自我惕勵，如何能對得起家長」(U 程，88-集)。我喜歡他那一顆柔軟易感的心，透過學生的感受我因此更能體察境教的深厚意涵與其豐沛的動能。

角色是一種雙途的概念(林清江，1981)，要幫助師院/師資生從學生的角色轉銜至老師的角色，需要建構有利的情境，把師院/師資生放到中小學的脈絡是促進其角色轉銜的重要因素。學生在反思札記上經常有類似於下面的告白：

「當了老師才知道當老師的辛苦」(U-基，88-集)；

「從大一試教到現在，自己也試教過很多次了，不像有些同學是到教材教法才有試教的機會，覺得自己還可以，但是一個真正國小導師工作做下來，卻不只是上幾堂課，和小朋友相處幾天而已，與小朋友間數不盡的小事及學校一些繁瑣的工作。」(U-立，88-集)；

「今天另外得到一個收穫便是當老師在台上上課時，台下的同學一定要認真聽講，尤其不要趴在桌上，這樣會讓台上的老師沒有被尊重的感覺，這是在今天上台教書後才體會到的」(U-呂，88-集)；

「第一個星期終於過去了，回頭想想，一切的挫折、不安、無奈 都隨著時間的飛逝而消失了，取而代之的是一顆安定、感動、欣喜、有希望的心。習慣了這樣的生活，把自己調適成刻苦耐勞的人，也發現以前學生生活的悠閒自在，也才能體會父母工作的辛勞」(U-馨，88-集)。

「實習這三個禮拜，我給了學生什麼？他們從我身上又學到了什麼？ 可以肯定的是：我從他們身上得到很多、很多！真的很感謝他們；感謝他們讓我學習、讓我成長，感謝他們為我流的眼淚 」（U-黃，88-集）。

「每次上完課，回到辦公室時，看到一個個同學聚精會神的在批改作業，猛然有一種感動 忽然間四年前的黃毛丫頭、毛驢們都長大了 大家似乎都脫胎換骨，而有不一樣的氣質了，未來老師的架勢出現了」(U-黃，88-集)。

太多類似的聲音訴說著同一個觀點：把師院/師資生放在真實的教學脈絡下，是幫助他們從學生角色轉銜到教師角色這個過程中必要的催化。在中小學的真實情境下有學生、有家長與其互動，又必須遭逢真實的難題，這些是師院無法提供的。我想起 Oscar Wilde 有一句略顯誇張但又不無道理的話，他說：教育是一件令人讚賞的事，但是別忘了沒有任何一項值得去學習的事是可以被教導的(Meighan,1994)。當然，不能被教導並不意味著不能學習，不能被教導也並不意味著不能安排有利的情境來誘導學習；如果配合 C.Handy 的另一句名言來看，更能體會實習之情境對於角色轉換的重要性。Handy 說：「最好的學習發生在真實的生活中，最好的學習發生在真實的問題脈絡中，最好的學習發生在與真實的人互動之中」(Meighan,1994)。在中小學活生生的情境下是師院/師資生學習角色轉換的最佳脈絡，因為角色轉換這件事，似乎不容易在師院/大學的課堂上進行教學。

除了真實的脈絡，如果能夠再輔以其它的鷹架，轉銜就更順遂了。一位從小就一心想當老師的學生，在大四下集中實習的札記上寫著：「要進入第三週了，回想第一週一直埋怨為何要駐校實習，當時真的因為壓力、緊張而如此反應過度。第二週覺得不再度日如年，而且晚上可以和同學一起討論自己班上的情況，一起抒發情緒，一起想辦法，就在這樣聊天的氣氛中，一起成長、學習 真好」(U 詠, 88-集)。另一位在大四下學期的集中實習飽嚙挫折經驗的同學，也在札記中寫道：「上了三個禮拜的課，覺得自己的教學熱忱已經被磨光，但分享了**和&&的個案，看到了教育

對學生的影響 此時又把希望拉回來，這是我第一次那麼真切地看到教育的偉大 這次與同學的分享中可以找回自己教學的希望，但以後呢？不知是否有這樣的同儕、同事，大家彼此勉勵」(U 李，88-集)。

一位心地柔軟，而且能力極強的大五實習老師，在實習輔導老師等積極、正向的支持下順利地完成「轉銜」，而自信地邁向「再結合」階段，他在反思札記中描繪是：「實習這一年的收穫很多 除了金錢上的損失，我們在各方面的收穫應該不會比代課老師少，甚至有可能比他們還多，因為有一位經驗豐富的輔導老師在旁指導 可以看看別人同時反省自己 很高興我的實習學校沒有這些問題(指人際間的困擾)，校長、主任及很多老師對我們這些實習生都很照顧，讓我們可以很快融入大環境裡。我的輔導老師更是對我照顧有加，她的信任、關心和指導讓我在這個班級可以放手去做我想做的事 而鄰近的班級老師對我也像家人一樣，有任何資訊、資源、活動、研習及好吃的東西都有我一份，在這個學校，我感覺不到流傳已久實習生受虐的事 實習這一年，我個人學到最多的地方是教學技巧和班級經營 我個人認為實習這一年，對於我即將成為合格教師的幫助很大 等於是給自己一段的緩衝時間 經過這一年的淬鍊，在新學期的開始，我應該更有信心擔任一位正式教師 也更有信心成為一位適任教師 實習教師生涯即將結束，此刻的心情是複雜、紊亂的 不過對於未來我充滿了信心，也自認為能克服各種困難」(U 黃，87-不詳)。不管是集中實習期間來自同學的支持，或畢業後實習期間來自中、小學脈絡的鼓勵與協助，都能讓實習生/老師在轉銜的路上走得更穩健、更順遂。

從通過儀式的角度來解讀實習經驗，突顯了實習的歷程面向，同時也彰顯了實習教師欲分離固有學生角色而轉銜成為教師角色的掙扎與困頓。這個角度的思考和師資培育領域既有的一些論述在基調上是合轍的，例如：Fuller 早在 1970 年(轉引自 Turney,1985,p.4927)就將老師的關注焦點分成三個階段，第一個階段是自我關注期，接著會關注「自我要扮演起教師角色」這件事，最後才會關注學生³。Fuller 並進一步主張，師資培育課程的設計應該要配合學生的關注。此外，Feiman-Nemser(1992)

³ 將實習教師之生涯分期的學者不只 Fuller 一位，如英學者 Lacey 在 1977 年探究實習教師第一年的社會化過程，並將之化分為四個階段，分別是：蜜月期、尋求適切的教材教法、危機期、擺度期(轉引自張芬芬，2001，頁 8-12)。同樣在英國的脈絡下，Maynard and Furlong 在 1993 年(轉引自 Bubb,2000,p.13)則將新手教師的發展分成下面五個階段，分別是：早期的理想化階段、求生期、明白困難的階段、高原期、再出發階段。

在「幫助新手教師學習教學」乙文中也提到，幫助新手教師「把焦點放在孩子身上」而不要直接去批評、討論新手教師的教學行為是一個不會對新手教師形成壓力的有效策略。仔細思量 Feiman-Nemser 所施展的作法，就是一種引渡新手教師將關注焦點從自己轉移到學生身上的策略。換言之，是一種從學生到老師角色間的催化。進一步質問，還有哪些策略可以協助實習生更順利地跨過轉銜而邁向老師這個角色呢？個人發現在許多教育議題上都是一涉及具體策略，往往成為目前專業社群仍待進一步繪製的知識地圖，就本文所問的問題而言亦然。這個現象讓我同理 Hargreaves(1996)在英格蘭 Teacher Training Agency 的演講中所提到的概念之一：教學直到目前為止依然不是一個以研究為基礎(research-based)的專業，他希望教育社群能師法醫學界，多產出一些和教室層級之教師有關的證據基礎研究(evidence-based research)⁴。

簡言之，透過「通過儀式」這一個角度的思索與提醒，在理念上應有助於中小學實習輔導老師以及師資培育機構的實習指導教授給實習教師更適切的輔導與支持。但是協助實習教師由學生順利轉銜至教師具體而有效的策略則有待進一步研究。

參、結論

透過「文化不連續」、「文化壓縮」以及「通過儀式」這三個來自文化人類學的概念之觀照，彰顯了教育實習經驗之銜接的重要性，對於銜接這個概念中所含有的「articulation」以及「continuity」這兩個面向也格外能夠體悟與珍惜。此外，實習歷程中由學生角色到教師角色的轉變也透過「通過儀式」這一個解讀的視框而被清楚地看見。

文化人類學領域中「文化不連續」、「文化壓縮」的概念和教育領域中「銜接」、「浮流理論」、「文化震撼」等論述以及來自實習老師的聲音、國外的相關經驗對話後所開展的視野是：負責師資培育的高等教育機構與中小學實習學校的文化不連續現象是值得慶祝的現象，因為文化不連續的經驗是學習的必要條件，用 Spindler 的話來說文化不連續有助於實習教師的學習加速，也就是所謂的文化壓縮。但是銜接的機制不能缺席，才能確保每一位實習教師的能力足以面對該文化不連續所帶來的挑戰，產出最優經驗，神馳於實習的生活，而非在文化不連續中產生文化震撼，讓

⁴ 劍橋大學 Hargreaves 教授這一篇演講稿在英格蘭引起關注與論辯，個人並未完全贊同他的所有論述，但礙於本文主旨故不針對該文所有論述做詳細討論。

負面的經驗在專業發展上投下陰影。至於如何安排「文化不連續」的經驗才能達到「文化壓縮」的效果而不會造成「文化震撼」等負面的效應呢？來自實務面的建議是：必須考量個別的差異，以個別化的原則來安排實習教師的文化不連續經驗。再鏡照英格蘭的經驗，更進一步看到我們的實習制度中仍有諸多待建樹與進一步論辯以凝結共識之處。

從通過儀式的角度來看實習經驗，突顯了實習的歷程面向，同時也彰顯了實習教師欲分離固有之學生角色而轉銜成為教師角色的掙扎與不易，這個動態轉換的歷程與過去實習的相關論述在基調上是一致的。這個角度的思索與再提醒應有助於中小學的實習輔導老師以及師資培育機構中的實習指導老師給予實習教師的輔導，但本文的檢視也同時看到了策略面向之研究是目前知識地圖的不足之所在，有待關心師資培育之社群共同努力。

參考文獻

- 田培林(1976)。教育與文化。台北：五南。
- 吳麗君(1999)。新制實習拼圖——一座橋還是一堵牆。發表於八十八學年度師院教育學術論文發表會。
- 吳麗君(2000)。謹慎展翅——談教師資格檢定考試。發表於體檢師資培育制度研討會，台北：國立台北師院。
- 林清江(1981)。教育社會學。台北：國立編譯館。
- 周德禎(2001)。教育人類學導論——文化觀點(第二版)。台北：五南。
- 俞懿嫻(2000)。從文化哲學論現代文化教育的困境。載於但昭偉、蘇永明主編，文化、多元文化與教育(頁 1-46)。台北：五南。
- 張芬芬(2001)。教學生活：新手老師的成長之路。載於黃政傑、張芬芬主編，學為良師——在教育實習中成長(頁 1-22)。台北：師大書苑。
- 幾米(2002)。布瓜的世界。台北：大塊文化。
- 游家政(1997)。再造「國民教育九年一貫課程的圖像-課程綱要的規劃構想與可能問題教育，資料與研究」，26，4-18。
- 黃炳煌(2000)。九年一貫課程的理念與實施。中華民國師範教育學會會務通訊，23，29-44。
- 黃政傑(1991)。課程設計。台北：東華。
- 黃政傑(1997)。課程改革的理念與實踐。台北：漢文。

- 楊深坑(1994)。文化意識與各國實習教師制度的發展背景。載於楊深坑、歐用生、王秋絨與湯維玲著，*各國實習教師制度比較*(頁 1-11)。台北：師大書苑。
- Barnes, K. & Bullock, L. M. (1995). Educators as transition facilitators: A teacher training project. *Education and treatment of children*, 18(3):360-368. (EJ 514827)
- Berman, D.M. (1994). Becoming a teacher: The teaching internship as a rite of passage. *Teaching education*, 6(1): 41-56.(EJ517126)
- Billington, R.; Strawbridge, S. Greensides, L. & Fitzsimons, A. (1991). *Culture and society-A sociology of culture*. Hampshire: Macmillan.
- Bruner, J. (2001). *教育的文化 文化心理學的觀點*(宋文里譯)。台北：遠流。(原著出版於 1996)
- Bubb, S. (2000). *The effective induction of newly qualified primary teachers-An induction tutor's handbook*. London: David Fulton Publishers.
- Carney, R. J. & Hodysh, H.W. (1994). History of education and the rite of passage to teaching: The Alberta experience 1893-1945. *Alberta Journal of educational research*, 40(1): 35-56.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow- The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row Publisher.
- DeBolt, G. (1991). *Mentoring: Studies of effective programs in education*. Paper presented at the diversity in mentoring conference, Chicago, I L, April 19, 1991.
- Feiman-Nemser, S. (1992). *Helping novices learn to teach: Lessons from an experienced support teacher*. Michigan State University: The National Center for Research on Teacher Learning.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers-Letters to those who dare teach*. Oxford: Westview.
- Fullan, M.G. & Stiegebauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. London: CASSELL.
- Fukuyama, M. & Neimeyer, G. J. (1983). *Exploring the content and structure of cross-cultural attitudes*. Paper presented at Annual Convention of American Psychological Association. (ED237906).
- Handy, C. (1996). *Beyond certainty*. London: Arrow.
- Hale, L. & Starratt, R. J. (1989). Rites of passage: A case study of teacher preparation. *Journal of educational administration*, 27(3): 24-29.(EJ 402351)

- Hargreaves, D.H. (1996). *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects*. Teacher Training Agency Annual Lecture 1996.
- Head, F. A. (1992). Student teaching as initiation into teaching profession. *Anthropology and education quarterly*, 23(2): 89-107.(EJ 448042)
- Hursh, D. (1995). Developing discourses and structures to support action research for educational reform-Working both ends. In S. E. Noffke, R. B. Stevenson (Eds.), *Educational action research -Becoming practically critical* (pp.141-151). New York: Teachers College Press.
- Keesing, R. (1989). 文化人類學(張恭啟和于嘉雲合譯)。台北：巨流。(原著出版於1976)
- Lawton, D.& Gordon, P. (1993). *Dictionary of education*. London: Hodder & Stoughton.
- Little, A.(1995). *In conclusion: Questions of culture and education*. Prospects, XXV(4):777-784.
- Marshall, G. (Ed.) (1994). *The concise Oxford dictionary of sociology*. Oxford: Oxford University Press.
- Meighan, R. (Ed.) (1994). *The freethinkers' guide to the educational universe- A selection of quotations on education*. Nottingham: Educational Heretics Press.
- NCREL (2001). North Central Regional Educational Laboratory.(Retrieved February 8th 2002, from <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/content/cntareas/math/ma4arti.htm>)
- Schon, D. (1991). *The reflective practitioner*. London: Arena.
- Seymour-Smith, C. (1986). *Anthropology*. London: Macmillan.
- Strouse, J. H. (2001). *Exploring socio-cultural themes in education-Readings in social foundations*(2nd ed.).New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Spindler, G. D. (2001). The transmission of culture. In J. H. Strouse (Ed.), *Exploring socio-cultural themes in education- Readings in social foundations* (pp.5-28). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Stern, L. J.(1994). *The beginning teacher as research: A guide for school tutors*. London: Institute of Education.
- Strouse, J.H. (2001). *Exploring socio-cultural themes in education-Readings in social foundations*(2nd ed.).New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Spindler, G. D. (2001). The transmission of culture. In J. H. Strouse (Ed.), *Exploring*

socio-cultural themes in education- Readings in social foundations (pp.5-28). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Tabor, D. C.(1991).*Curriculum continuity in England and the national curriculum : Working together at transition*. London:The Falmer Press.

Teacher Training Agency (1997). *Consultation on the training curriculum and standards for new teachers-Overview*. London:TTA.

Turney, C. (1985).Supervision of the practicum in teacher education. In T. Husen and T.N.Postlethwaite(Eds.), *The international encyclopedia of education –Research and studies* (vol.8, pp.4921-4930). Oxford: Pergamon Press.

誌謝

感謝數年來實習課的同學們與我分享他/她們在專業成長上的點點滴滴，希藉諸此文讓他/她們的經驗有機會和社群中更多的人分享，也讓實習的規劃在他們的經驗分享下更趨健全。

The professional development of student teachers - the perspective of culture

Li-juing Wu

ABSTRACT

Education is an important way of cultural life, therefore it is necessary to view education and schooling in the context of culture. In addition to their other responsibilities, teachers are cultural workers. The very content of education is cultural, and the actual process of education is precisely the process of cultural transmission and cultural innovation .

Based on the arguments, this article intends to adopt some concepts from the field of cultural anthropology to view the professional development of student teachers . In addition, the article will employ concepts from the field of cultural anthropology to carry out a conversation with the professional development of student teachers in the field of education .

The concepts employed to direct the dialogue in this article are as follows: cultural discontinuity, cultural compression and rite of passage. These concepts highlight the importance of role transition as well as the articulation of practicum experiences of student teachers. Through the framework of cultural discontinuity and cultural compression, the aspect of articulation which emphasizes the differences between two stages wins the attention its deserves . This dialogue also points out that the present knowledge base lacks concrete strategies to help student teachers during the transition between student and teacher .

Key Words: cultural discontinuity, cultural compression, rite of passage, practicum