

批判教育學視角下實習教師的實習困境 與因應策略

楊琬琳 國立成功大學師資培育中心助理教授

鍾宜君 國立成功大學教育研究所碩士畢業生

摘 要

本研究以批判教育學為研究理論架構，並透過質性研究之個案研究以了解實習教師的實習情境脈絡、實習困境、因應策略及這三者間的相互關係。研究對象為六位一般公立大學中等師資培育機構畢業之實習老師，透過半結構式訪談、省思札記、教學資料的蒐集後進行深入的跨個案分析。歸納出六位受訪者知覺到以下現象：(1) 實習教師置身在具有科層制度、位階文化的實習場域中，權力不對等；(2) 實習教師面臨角色定位模糊、缺乏實權；(3) 師徒制隨機分派加上彼此對於教育改革思潮的不同步衍生師徒之間教學理念不合；(4) 實習場域中蘊含的「潛在課程」使學校成為階級再製的場域；(5) 實習教師在不對等的權力結構壓迫中傾向以保守的方式順應政策，但順應背後也呈現被宰制下的反霸權意識。透過六位實習教師的視角，本研究之發現期望能從批判教育學角度，提供實習機構、師資培育單位及教育當局在調整師資培育制度與培訓課程規劃上之參考。

關鍵詞：實習教師、實習困境、因應策略、批判教育學



A Critical Pedagogy Perspective on Preservice Teachers' Central Concerns and Coping Strategies during Internship

Wan-Lin Yang

Assistant Professor, Center for Teacher Education, National Cheng Kung University

Yi-Jin Chung

Master's Student, Institute of Education, National Cheng Kung University

Abstract

Using Critical Pedagogy as a theoretical framework, this multiple case study aims at exploring secondary preservice teachers' central concerns and coping strategies, their larger contexts, and how these are interrelated during internship. Six preservice teachers who graduated from the same teacher education program in southern Taiwan were recruited for this study. The data was collected through semi-structured interviews, preservice teachers' reflection notes, and other documents. The data was then analyzed for each individual case, and a thematic cross-case analysis was done. The findings suggest that: (1) preservice teachers were situated in contexts with a hierarchical structure and unequal power relationships; (2) the ambiguity of roles, lack of autonomy and "ownership" of a class were the major frustrations experienced by preservice teachers during internship; (3) the randomly-assigned mentorship roles and divergent attitudes toward educational reform led to conflicts and tensions between and among mentors and mentees; (4) the "hidden curriculum" embedded within internship resulted in reproducing hegemony in the schools; (5) the oppressed preservice teachers tended to adopt passive coping strategies in order to comply with the policies, but their actions also reflected their attempts to dismantle hegemonic power. Their determination to become teachers wavered when they experienced frustrations during internship. Related recommendations for teacher education programs are also provided.

Keywords: preservice teacher, central concerns, coping strategies, Critical Pedagogy



壹、緒論

師資培育的內涵及教師任用方式隨著時代變遷有所變革，這樣的變革不僅受到當代歷史背景、政治、經濟、文化的影響，同時也反映臺灣在教育政策的制定時意識形態（ideology）及知識論（epistemology）上的轉變。這樣的轉變直接影響了整體教育結構、師資培育方針、教育目標與課程制定及教學與學習模式，也顯示出教育改革、教育政策、師資培育這三者間交織且複雜的連動關係。

陳易芬（2010）指出，實習教師的實習經驗對於未來長遠的職涯規劃有重大影響。對於剛完成師資培育課程的實習教師而言，教育實習是一個從過去著重理論層面的學習正式轉換至實務現場學習獨當一面，發展與實踐個人教學風格的重要轉換期。楊筑雅（2005）進一步指出實習教師實習期間所遭遇的困境及因應方式受到個人背景、教育理念、師資培育課程、及實習學校文化各種因素間的交互影響。因此，實習教師面對實習機構中的特定情境脈絡及權力互動下所形塑的教育理念與因應策略皆能反映出實習困境背後更深層的文化現象、問題背後所隱含制度層面的問題，以及實習教師個人、實習機構人員、實習學校文化間所存在的複雜、交互影響關係，因此，在實習教師所處的實習情境脈絡下探究實習教師的實習困境及其因應策略有其重要性。

雖然現有文獻對於師資培育的脈絡、實習教師在實習學校的權力關係議題、實習教師的困境有所探討（如：陳美玉，2003；張民杰，2005，2008）；但從實習教師所處的情境脈絡中的權力互動層面，交互探究實習教師的困境及其因應策略之研究仍待發展。此外，教育社會學中的和諧理論（或稱作結構功能理論）強調教育的功能在於使個人社會化，並透過學校教育培養共同的價值、信念、態度與行為，使社會中的各個組成份子相互協調達到和諧狀態，以促進社會的統整與發展。因此，和諧理論特別重視社會中各組成份子的「角色」與「角色期望」之議題（陳奎熹，2007）。對於實習制度若從此一視角進行探究，多是彰顯制度美好的一面，而易忽略教育現場的現實衝突面。準此，本研究期望藉由批判教育學的視角，透過六位實習教師的訪談資料，提供另一個視角的觀點，以對現有的實習制度提出修正及調整的建議。

本研究欲透過質性研究對研究議題的文化脈絡及受訪者所處情境的厚實描述之特性探討實習現況，以從中瞭解整體社會情境脈絡及教育政策如何影響實習場

域的文化型塑，接著結合批判教育學的視角深入探討實習教師所面臨的困境、因應策略，以及這些面向間的相互關係。並期望本研究的發現對於實習教師在實習中所遭遇的問題及所需資源有更深一層的瞭解，以作為現有實習內容規劃及制度增修上的參考，冀以提供未來實習機構及師資培育單位在協助實習教師或是針對職前教師的培訓課程規劃上有更適切的參考依據，也能作為國內師資培育政策及實務革新上之參考。

為提升師資培育品質，現行的實習新制在實習的期程、實習教師的角色、行政實習的比重、教師資格考與教育實習順序等方面均已有調整，然而，實習教師在師資培育制度改革後的實習經驗及面臨的挑戰又是如何？這將是協助師資培育機構釐清該如何調整培育方針以回應實習教師們的需求的關鍵議題。因此，本研究將聚焦下列問題，以做更深入的探究：

- 一、實習教師所處的實習情境脈絡為何（RQ1）？
- 二、實習教師在實習過程中遭遇的困境為何（RQ2）？
- 三、實習教師在實習困境中所採取的因應策略為何（RQ3）？

貳、文獻探討

一、批判教育學

根據 McLaren（1997）的統整，美國的批判教育學者們提出幾個核心概念：他們重視探討學校內的權威體制結構及權威現象，將教育視為一種文化政治學，學校既是宰制，也是解放的場域。宰制指的是主流的意識形態，會透過大眾媒介、學校教育或家庭社會化的方式傳遞並根植於人們心中，是一種社會控制與操控的過程，使得主流社會文化階級者維持其利益，卻犧牲、邊緣化其附屬團體，造成不對等的權力關係、社會配置、階級再製。然而，在面對這些「宰制性意識形態」時，人們心中也存有「對立性意識形態」，以去挑戰質疑不對等的宰制，而形成所謂的「反霸權」，迫使原有的權力結構重塑，進而讓邊緣者的聲音重獲重視。而「教育」便是能對個體增權賦能（empowerment），進而達到實踐「反霸權」與社會轉化的最佳手段。

因此，教師首先應具有批判的意識與能力，以檢視主流意識形態對其教學實

踐的影響。Apple（1993）對於「官方知識」（official knowledge）的批判便提醒教師應小心檢視國定課程目標背後的意識形態，包含：該目標是誰的目標？誰有權決定這些目標？該目標代表哪些人的利益？課程內容由誰來決定？課程呈現的是誰的知識？課程為什麼以這種方式組織與教授？誰的文化資本被安置在學校課程中？而誰的文化資本又被犧牲捨棄？再者，由於美國批判教育學也將課程視為一種文化政治學，認為課程蘊含並引藉著特定立場與價值信念，因此也強調批判分析「潛在課程」的重要性。

另外，Giroux（1988）提出教師應成為轉化型知識份子（transformative intellectuals），致力於承擔轉化社會的實踐工作。為達此目標，教學方法上，教師可透過「對話」與學生共創平等共學的關係，強化學生的主體性，帶領他們思考社會文化關係、政經體系、歷史脈絡如何型塑他們生命與經驗，甚至進一步讓學生意識到學校教育也可能是社會控制的一種形式。唯有透過這樣的批判與覺醒，才能避免學校成為階級再製的場域，學生也才能培養積極轉化生命與改造社會的能力。

二、批判教育學與師資培育之關係

批判教育學學者指出學校教育的運作涉及各種意識形態的競逐，譚光鼎（1998）指出，學校是個「充滿對立、矛盾、衝突」的機構。教師身為教學者，其工作的本質更是潛藏著宰制、權力不對等的緊張關係。師資培育法出現後，開放各校培育不同背景的教師（鄭景澤，2012）。理想中，師資培育從一元化時期邁向多元化時期，加上科技發展的衝擊以及人口結構邁向多元化後師資培育應以培養實習教師多元的教育理念為目標，對於控制想法的宰制有所抗拒，方能使未來教師透過身教肩負讓學生成為具有批判思考能力的公民之責任。實習階段是教師發展自我教學策略的關鍵期，實習過程中若在意識上仍受到箝制，沒有增權賦能的機會，日後的教學生涯反而容易成另一種霸權。意即教師的行動受到教育法令及學校中階級文化的宰制而成為受壓迫者，在日後教學實務中複製此模式，以灌輸的方式教導學生，不容許多元的聲音出現，教師無形中成為宰制學生的壓迫者。

Freire（1970）提出「沉默文化」的觀點來解釋受壓迫者在無法掌握自主權的情況下面對霸權的因應方式：受壓迫的人民習慣沉默，但「沉默」並不代表人民

對於壓迫完全沒有回應，而是缺乏批判性，這樣的文化將導致人們習慣將負面的形象轉移到自身，無法主宰自己。意即當教師對於霸權傾向以被動態度處理，則容易盲從，埋沒了批判的意識發展。然而，Freire（1970）也同時肯定個人有發展批判意識（critical consciousness）的能力，能透過意識的啟明知覺自身和現實間的障礙何在，意即「意識化」（conscientizacao）的概念。以實習場域為例，實習教師若能「意識化」，對於習以為常的權力關係有所知覺並產生批判意識，便能學習在實習中積極行動與實踐，不因外在的阻礙而壓迫個人的教學理想。Freire 對於宰制與批判意識的理念，有助於釐清霸權的運作及提供教師增能的契機。

若從實習困境的相關研究中梳理出與批判教育學相關的研究可發現，多數的實習困境與實習教師教學自主權有關。張盈堃與陳慧璇（2004）便指出，師資培育的革新雖然提倡提升教師的自主性、權力下放，但職前教師或是基層教師卻沒有確實獲得自主權。陳美玉（2003）更指出，實習教師位於邊緣、尷尬的處境，在充滿矛盾、衝突的實習情境中，實習教師與實習學校間的權力互動情形以及個人批判意識的產生，是未來研究值得深入探究的議題。

三、實習教師困境的相關研究

有關實習困境的相關研究不勝枚舉，綜合國內外學者的研究可發現，實習教師在實習過程中所歷經的困境可分為四個層面討論：(1) 政策制度層面：實習法規在工作內涵上的定義模糊，造成實習教師權利義務不明，使得行政實習除了文書工作外，還有勞動事務，工作內涵缺乏學習意義，不利於教師專業的培養（吳麗君，2003；張芳全，2003；歐用生，1996）。此外，教育實習改為半年影響學習成效，取消實習津貼改收學分費則惡化貧富差距（吳淑禎，2013；黃繼仁，2011）。(2) 教學實務層面：Veenman（1984）提出「現實震撼論」，指出實習教師在進入教學實務現場後因教學能力不足、不適任、或是其他環境因素影響而面臨衝擊，備受挫折。單文經（2001）和鄭玉豐（2004）更具體指出，師資培育課程以教授理論為主，導致實習教師因缺乏實務經驗，而在處理師生議題及班級問題時手足無措。(3) 系統結構層面：在學校科層制度下，實習教師在上台教學時承受被評鑑、觀察的壓力（Kyriacou & Stephens，1999）。而行政人員也掌握評量權，導致實習教師受到不公平對待時不敢表達（江文慈，2004）。此外，實習教師角色定位不明更

是另一個壓力來源，單文經（2001）便指出實習教師容易被視為「大哥哥大姊姊」或是「助理教師」，角色不具正當性。在實習機構中同時是局內人也是局外人，被邊緣化的問題實為嚴重（陳美玉，2003；張民杰，2008）。(4) 人際互動層面：實習場域中的人際互動往往也造成實習教師諸多困擾。陳美玉（2003）及江文慈（2004）皆發現，教師缺額競爭下，實習教師間容易相互競爭、暗中較勁，導致實習氣氛詭譎。此外，實習教師與實習輔導教師間也存在著微妙的互動關係。楊百世（2004）認為，若師徒間合作良好，實習輔導教師將會是同事、顧問甚至是貴人、朋友。然而，陳嘉彌（1998）也指出，師徒間除了有正向相互學習成長的關係外，也有複雜的競爭關係，在欽羨、欣賞彼此的同時，更可能「交織著愛恨、妒忌及衝突的複雜情結」。

從有關實習教師困境的相關研究可知實習階段對即將任教的準教師而言，不但是發展教學知能的關鍵期，也是陣痛期。實習教師需要面臨教學現場的震撼，調適現實與想像間的落差，並學習在職場上社會化的技巧。加上龐雜繁瑣的行政勞務、身分轉換上所帶來的調適壓力以及與各方利益關係人權力互動時的挑戰，在缺乏工作經驗的情況下，需要更多的支援與協助。

四、實習教師因應策略的相關研究

毛國楠（1995）的研究具體指出，實習教師比一般教師更不易產生「積極面對」的因應方式，同時也較易產生「傷害反應」。綜合葉兆祺（2000）和林良芝（2008）的研究也可知，實習教師較常採的積極策略中，以「社會支持」及「問題解決」為主，然而，對工作壓力感受較高者，傾向採取消極策略之「延宕處理」及「逃避策略」。

Moos（1984）引用互動因應理論的核心精神將個體因應方式與情境脈絡做連結，他提出環境系統會影響個人認知評估（cognitive appraisal），進而促使個人產生因應行動，而環境也會因個人的行動而有所改變，形成一種相互影響的關係。

綜合國內外研究可發現，不同個體面對問題時可能隨著個人特質與背景、事件情境、甚至整體環境等而有不同的因應方式。因此，在探討因應策略時，除了探究個體心理與生理狀況、背景資訊外，政策因素及社會文化情境脈絡（如：學校文化、社會期待等）所引起的連動也不可疏忽。

五、小結

除了上述的實徵研究外，以實習教師為對象的研究當中，有聚焦在實習權力關係議題，也有少數文獻從批判教育學的角度探究實習困境，或是從個人特質探討其因應方式，然而較少研究從實習場域中的權力關係角度剖析實習教師的困境，也較少研究將實習困境、因應策略及情境脈絡做綜合探討。

由於教師的工作需要紮根於本土的教育政策與學校文化中做進一步的教學發展，意即文化脈絡將影響實習教師的意識及行動，因此，在探究實習教師的實習困境和因應策略時，應將社會文化的影響納入討論。為了能夠更深入了解這種全面性的動態互動情況，本研究依循質性研究「整體觀照」的精神，深入探究現象背後多種因素交互影響的複雜系統，以整體且全面的理解現象（鈕文英，2016）。本研究在分析實習教師的實習困境及因應策略時，不將之獨立於情境脈絡外做切斷式的理解，而是透過深入了解個案所處的情境脈絡及權力互動，深入理解當前職前教師面臨的實習困境及其因應策略。

參、研究方法與實施

一、研究對象與實習學校情境脈絡

本研究採個案研究，個案為同一所臺灣南部一般公立大學師資培育機構中剛完成半年教育實習的六名中等學校實習教師，共招募一位男性及五位女性。該師培中心歷年評鑑成效優良，積極參與教育部各項精進師資培育計畫，提供給師資生的教育資源及訓練豐富完整。研究對象的選擇採立意取樣標準，以具有教育熱忱並以考取正式教師為目標為招募標準。同時也秉持質性研究多元性的原則，招募背景、任教領域與實習的機構類型上彼此各異的受訪者（見表 1），以協助研究者從多元的觀點理解現今中等學校的實習現況。六位研究參與者分別在五個實習場域實習，五所學校皆為南部都會區升學導向的中等學校。

表 1 受訪實習教師資料表

化名	性別	學歷	實習機構類型	任教領域
明美	女	大學	國中	自然與生活科技學習領域
年子	女	大學	國中	語文學習領域
光彥	男	研究所	高職	工業類科
小惠	女	大學	高中	語文學習領域
小蕾	女	大學	高中	社會科領域
真希	女	大學	高中	自然與生活科技學習領域

明美和年子在同一間市區大型公立國中實習，該校週邊遍布國中小及大專院校，家長有高社經背景，高度關心學校事務，學校重視升學並提供多元豐富的教學活動，教育當局與該校有密切的互動（如：合作案、辦理評鑑、校務訪視）。該校對實習教師採嚴格、強勢作風，實習教師因工作負荷大而稱該校為「戰區學校」。

光彥在升學導向的職業學校實習，該校資源豐富、科系分類多元，學生素質好、服從性高，教師教學風格屬關懷型，在學生學習、考試準備、生活常規上都無微不至的像保母般的呵護關心。

小惠在歷史悠久的公立高中實習，該校在老師教學風格、學生社團活動、指導實習老師上都呈現多元、開明、活潑的組織文化。正式老師樂於和實習老師分享個人經驗並為他們舉辦試教練習。

小蕾在市區升學導向的公立高中實習。該校有鮮明的科層體制，校長以權威方式和教師們互動，並將家長視為客戶，十分重視他們的意見；資淺的教師需尊重資深教師。教師們對於教學精進較為冷漠，課程會議形同虛設。

真希在市區升學導向的公立高中實習，學生有被動等待指示、缺乏反思力、較少探索自我及思考未來、容易滿足現狀的特質。學校被稱為「安逸的後花園」，刻意營造一個少量行政工作、受保護的環境，實習教師因而無須承受或體驗真實教學實務中的負荷及壓力。

二、資料蒐集

本研究主要採訪談法進行資料蒐集，於每位研究參與者實習結束後進行二至六次不等的個別訪談，每次訪談約歷時一至一個半小時，訪談錄音均繕打為逐字稿。研究過程中受訪者提供的教案、教學影片以及研究者現場觀課的田野筆記則輔助研究者對於個案及研究議題有深入且全面的理解，進而能對訪談資料有更詳實、合宜的描述、分析與詮釋。此外，本研究採三種方式提升研究結果的效度：（1）參與者檢核：讓研究參與者檢視逐字稿以修正或補充訪談內容，以提升資料正確性、（2）同儕簡報：與有質性研究經驗的同儕簡報並討論研究結果，以此外部檢核方式提升可信性、（3）省思日誌：透過省思札記觀察與記錄訪談時的總體印象、訪談情境、訪談所論及的重點內容及受訪者的非語言行為，分析時也不斷檢視是否因研究者主觀性的考量而隱藏、扭曲或忽略那些未經列入的事例，以幫助研究者對主觀性提升自覺。

本研究依循研究倫理之規範，受訪者皆充分知曉其相關權益並簽署知情同意書，本文也去除容易辨識身分之相關資訊（如：以化名取代真實姓名、以任教領域取代任教科目）以避免揭露受訪者身分。

三、資料分析

本研究先分別深入探討六個個案，而後再將所有個案呈現的主題做跨個案分析，並聚焦實習教師的困境、因應策略及其所處特定情境脈絡三面向間之關係，以描繪現象背後各種因素交互影響的複雜系統之樣態（Patton, 2002; Peck & Furman, 1992）。

質性研究以資料導向、由下而上的歸納方式進行資料分析，本研究在分析時先逐句閱讀原始資料，接著將資料按照三大研究問題區分成「實習情境脈絡」、「實習困境」、「因應策略」三種類型，並加入第四大類「個案背景脈絡」。而後依據 Robinson（1951）提出的分析歸納法（inductive analysis），在研究者與資料互動的過程中透過組型、主題或類別的建立讓研究發現經由歸納分析的方式從資料中逐漸浮現。舉例而言，在「個案背景脈絡」的類別中，會有不斷重複出現的特定字詞，例如，面對實習困擾所產生的因應策略、受訪者進入師培的背景及經歷、實習期間的教學演示、準備教檢教甄過程等，都是資料中重複出現的議題。

除了分析歸納法的運用外，也依照 Bogdan 與 Biklen（1998）的建議，在分析的同時也發展較為粗略的編碼類別（coding categories），包含（1）偏重描述性內容的「場域／脈絡代碼」（Setting/Context Codes），例如：選擇教職的原因、實習學校的文化；（2）「歷程代碼」（Process Codes），用以檢視實習歷程中的重要經歷，例如：教學演示、導師實習、教學實習、行政實習；（3）「策略代碼」（Strategy Codes），意即面臨實習困境時所發展的因應策略，例如：教學方面、行政實習方面、人際關係方面（含：與實習輔導老師、實習指導教授、學生、實習夥伴、行政人員），以及（4）「關係與社會結構代碼」（Relationships and Social Structure Codes），例如：師徒關係、與行政人員的互動、與實習指導教授的互動、實習夥伴關係等。

在登錄代碼後，再將這些資料分類，將概念相近的原始資料放在一起，比較其中的相似性及差異性。例如：部分個案在描述實習初期及實習後期面對相同困境時的態度轉變，或是受訪者在面對不同面向的困擾時呈現相似的因應策略等，皆需將這些策略相互比較。研究者也試圖從相似的因應方式中，藉著持續比較、回頭重新閱讀文本的方式，歸納其中的通則性，以整理出較大的組型（pattern）、主題（theme）。

六位個案分別探討後，每位實習教師的實習經驗有較明確的雛型，接著進行跨個案分析，透過將所有個案呈現的主題試圖予以通則化，拉出故事中關鍵主軸，再繞著這個主旨交互探討個案所處的情境脈絡、實習困境、因應策略，以對研究議題有整體、全面性的理解。

肆、研究發現

以下之研究發現，係為六位研究參與者個人所知覺的情況，並不代表所有實習教師的經驗感受，或現場真實狀況。以下將針對三個研究問題分別呈現實習教師所處的實習情境脈絡（RQ1）、實習教師實習過程中遭遇的困境（RQ2）以及實習教師在實習困境中所採取的因應策略（RQ3）之研究發現。若有直接引述受訪內容，將以（受訪者化名_訪談次第）之編號方式標示。

一、實習教師所處的實習情境脈絡（RQ1）

部分受訪者知覺到以下現象：

(一) 具有層層壓制、食物鏈的結構

受訪實習教師將教育高層單位至學校層級中，分工明確、上級對下級指派任務並施壓，下級對上級負責的科層體制比擬為「食物鏈」的金字塔結構，並認為科層制度下所產生的位階文化促使實習場域權力不對等的文化形塑。此外，他們也提到近年家長教育參與權的提升使得原有的科層體制又多了一股新勢力。在此結構中，實習教師充分感受到自己是地位最低的底層人員，與正式教師有差別待遇，因而在實習中戒慎恐懼、擔心犯上，也因缺乏對任務的裁量權而無從反抗負荷過重的工作指派，對工作容易有無力感。

科層體制下的結果就是「食物鏈」的概念，一層壓一層，環環相扣。最常發生就是家長打電話去教育部告，教育部就會發公文來，學校要限時處理，他們說什麼就要做什麼，下面的人沒有任何違抗的權力。（明美_04）

他們要求你做很多不合理的事情，你全部都要照做、吞下去。「年輕人就是要磨煉」，他們就會這樣講。（真希_04）

(二) 不對等的權力結構

1. 被下馬威

受訪實習教師不約而同的提及學校場域中複雜的權力關係網絡，以及他們對這種由上至下的管理模式之深刻體會。校方對實習老師採強勢作風，以下馬威的方式聲明校內的工作負荷極大，要求實習教師配合，由實習學校管理階層提出這樣的概念，無形中成了變相的施壓，逼迫實習教師順從學校，不能反抗，使實習教師忐忑不安。

教務主任對實習老師霸氣開場白讓我印象深刻：「多看多聽少發言，自己要建立口碑，教育圈很小，人家都是會打聽的」。其實那就是在「下馬威」。（年子_04）

我們有收到教學組長寄來的信，他信末說：「你們是來這邊學習的，所以要好好配合」。他是用很嚴肅的口吻，所以我們那時候覺得有點可怕。

（小惠_04）

2. 觀感文化下一舉一動備受監視

由於學校相關人員擁有評量權以及中國傳統社會打探風評的觀感文化交互作用，讓實習教師形容自己的一舉一動都有如被人從後方監視盯哨一樣，備感壓力。在保守封閉的教育圈中，實習教師受到印象分數的牽制，不敢推辭不合理的交辦工作，為了在圈內博取較好的觀感，行事上格外戒慎小心、謹言慎行、乖巧服從、能忍則忍。這樣的觀感文化導致實習教師出現「無聲」（voiceless）的情形，也無形中強化了學校內部權力位階的結構。

有時候特教組老師就會故意盯著我們，我們有被特別提點說：「小心喔，他們是故意要讓實習老師接電話，他們會看你有沒有主動接」。他們很在乎有沒有禮貌、上對下這種關係。要為教甄鋪路，因為主任組長有印象就會幫忙說好話。（光彥_05）

避免以後名聲弄不好，我進去之後就很順從，有感受到位階很明顯。會真的覺得他是我的老師、我的上司，我不能得罪他。我變成是一個少說話、多做事的人，就算不合理我還是會忍耐。（小惠_04）

觀感文化的影響也體現在衣著的選擇上，而衣著背後的符號意涵象徵了學校這個微型社會中的權力結構與意識形態。本研究發現，實習教師容易受保守氛圍影響而服膺於傳統價值體系對教師的期待，在衣著上謹慎拿捏，刻意營造低調溫馴的形象，以免越矩。拿捏標準是從「不用說，但大家都知道」的默會規範中研擬出一套介於老師（不能比正式老師更亮眼）與學生（要比學生正式）之間的穿著原則，以符合實習學校期待的乖巧、順從、柔軟、做事勤勉、好老師的形象。

實習就是要像實習老師的樣子，要刻意打扮得很低調。【笑】所以我會穿得介於老師跟學生之間。比學生穿得更正式一點，可是在老師之下，這樣比較沒有攻擊性。（小惠_03）

3. 沒有發聲權的廉價勞工

教育部已於 101 年針對行政實習雜事過多的狀況調整教育實習比例，以加強「教學」的重要性，讓實習的內涵更符合常軌（人間福報，2012 年 8 月 10 日）。

然而受訪教師表示行政實習時數依然多於教學，且工作內涵仍欠缺明確規劃，實習教師被劃歸為校方的人力來源以減輕教職員的行政負擔，甚至視實習教師為雜工，行政實習成為變相的壓榨。

行政實習太多了，我們幾乎沒跟課，一個禮拜都做超過十幾二十個小時，已經超過公文裡規定的行政實習時數，超過很多。（小惠_01）

由於行政人員握有評量權，就算教學實習的學習機會被剝奪，但「學習者」仍需配合接受。在保守氛圍中，實習教師自比為校園中的菜鳥，受訪者小蕾甚至笑稱自己是隻訓練有素的「狗」（小蕾_04）。實習教師被奉命擔任校內老師不願肩負的雜務（如：指導學生競賽、幫實習輔導老師剪輯教學影片、訂便當、老師或行政人員的私人請託事務），且並未獲得學校公允的讚揚或歸功，讓實習教師體悟到頭銜差異所帶來的不公平。在潛規則的壓迫下，只能奉命行事，成了體制裡沒有發聲權的廉價勞工，也容易在這些缺乏目的性的勞動中磨損了對教育的熱情。

我會告訴自己練習一下剪影片、讀卡、訂便當，也不是什麼壞事。但越做越覺得無意義。有時候又想說只有半年而已就熬過去，反抗的話等於是在反抗一個體制，很累。與其抗爭，倒不如吞下去比較快，比較安全。（真希_04）

特教組女老師請我幫忙修水電，然後假日又傳 Line，侵犯到我私人時間，我覺得不合理不被尊重。行政處室的組長還跟我借機車，我不知道我拒絕他會不會有什麼奇怪的災禍，我很緊張，怕行政實習的分數被打太低。（光彥_03）

二、實習教師在實習過程中遭遇的困境（RQ2）

部分受訪者知覺到以下現象：

（一）半年無薪制不利來自弱勢家庭師資生向上流動

1. 「學習者」角色的規範造成權益受損

政策改變的同時，實習教師的身分和相關權益也被重新形塑。實習法規將實習教師界定為「學習者」的角色，除了不能支領薪水還要繳交學分費。受訪實習教師表示，半年無薪的實習政策造成他們經濟上莫大的壓力（如：需仰賴家人經濟支援）、權益受損（如：無法享有學生優惠、無法在隸屬的大學圖書館借書），對於經濟弱勢的實習教師更顯不利，無薪制無形中也惡化社會階級分層的問題（如：具低收入戶身份的實習教師無法減免學分費）。不但不符合公平正義原則，實習教師內心也產生極大的被剝奪感與不平衡。

半年完全沒有津貼我覺得是一個壓力，我畢業了還在這邊無薪地工作。要跟家人伸手靠家人養我就是在當米蟲。（小蕾_06）

我可以接受我們是去學習所以要繳學費，但是要給我們學生福利啊，不然我們就變成付錢去當免費勞工，很不合理…沒有薪水的部分我會覺得它是一個對社會階級流動沒有那麼公義的事情。會變成說，你對那些比較經濟弱勢的小孩，他都是一個額外的負擔，而且為什麼我還要另外繳一筆學費？那對我自己半工半讀這種來說就會變很辛苦，好像我實習同事，實習的時候他是用借錢的，因為他沒有辦法半工半讀，那對很多人來說會有更大的壓力。我覺得那樣子不太好，就會變成說只有比較有錢的小孩可以去當老師嗎？那種感覺。（真希_03）

此外，在無對等協商下，藉由法規由上而下規範實習教師「學習者」的角色，不但凸顯學校科層制度中實習教師削弱、被邊緣化的地位，也讓實習學校成了霸權再製的場域。

學校就是有很明顯的位階，我不敢得罪老師，回信給他的時候，一定要加一句謝謝老師，明明是幫他做事，可是一定要謝謝他。（小惠_03）

不可避免的還是會有上對下的權力關係，我一直非常擔心，實習老師就像是得「如履薄冰」般刻意地低聲下氣，還要刻意噓寒問暖。（真希_04）

2. 角色定位不明：缺乏實權的「工讀生」、「客人」、「副老師」、「眼線」

角色定位模糊是本研究所有受訪實習教師共同經歷的實習困境。雖然被法規明訂為「學習者」的角色，然而實習場域對實習教師的角色界定仍呈現各自解讀、定位不明的現象，造成實習教師諸多矛盾。

其中，實習教師身為學校人事編制外的人員，未享有教師法定權益，角色被邊緣化，在學校行政人員面前成了「工讀生」、「勞工」。

教務主任就跟我們說要改變心態，制度上規定你付費來學習，也一直要打雜，隨傳隨到，什麼事都要你做，有點像工讀生。（明美_01）

面對學生時，所有受訪者皆提及因在班級經營上缺乏實權，不便干涉，而以「客人」自居，以免喧賓奪主。也需抑制對學生的關懷避免情感建立，好將班級所有權留給實習輔導老師，並將之視為實習文化中師徒分際的一部分，不刻意去挑戰這樣的界線。

我只是突然來做客，這是他的班，他要讓我參與已經很好了，我不能再對他的班動手動腳，你進了別人家，人家借你住了你還給人家搗亂，不行。（小蕾_03）

在導師班班級經營這一塊不能越線，不要對老師的帶班方式提出太多意見，盡量旁觀就好，畢竟我只待半年，我在他們人生中只是一個過客。（真希_03）

甚至有學生將實習教師視為實習輔導老師派來的眼線，刻意保持距離，加劇實習教師在角色定位上妾身不明的困擾。

我們班會把你立在那裡然後遠離你，他們甚至會覺得你就是老師派來監視他們的「抓耙子」，是會跟老師打小報告的眼線。（年子_02）

教學上為了避免造成實習輔導老師課程銜接上的困擾，必須收起個人的教學理念，遵循實習輔導老師的風格，像是個被操控的人偶，無法有太多實質作為，因此難以被視為真正的老師，更無法發展自己的教學風格。

老師想要我照著她的方式上課。如果她發現我沒有用她的方式，我就會被糾正。（真希_03）

對於「是學生？還是老師？」這個議題，尚在發展階段的實習教師處在自我、法規、實習場域重要他人的分歧界定中充滿矛盾與迷惘。加上缺乏班級擁有權與教學自主權的現實侷限，「角色定位不明」的問題也剝奪了實習教師的自身權益與教學專業發展權益。

（二）矛盾的師徒關係

1. 敬畏老師有如「祭拜灶神」

如同傳統中國社會重人情、拉關係的文化，實習場域也存在著重禮節、講排場、在意觀感的潛規則，實習教師有鑑於「教育圈很小」，擔憂自己的表現會影響未來教師甄試、獨招時評委探聽決定是否錄取的依據之一，而努力希望留下好觀感，實習期間不敢說不、刻意投其所好力求表現、學會自我包裝與行銷。光彥將這個現象比喻為「像是在灶神嘴邊黏一塊糖，請他在玉皇大帝面前說好話一樣」（光彥_05）。這個「潛在課程」無形中促成了一個虛偽、討好、服從的宰制性意識型態，也強化了教育體系裡不對等的權力位階。

要為每個老師準備糖果和一張小卡片謝謝他們，就算沒有交集還是要謝謝他。有實習同儕在大家聚餐時還會刻意說「老師你好美喔！你今天怎麼看起來這麼年輕啊！」之類討好的話。（小惠_03）

要幫老師準備一杯飲料或是咖啡，還有人是送餅乾甜點，很精緻的那種。他們排場弄得很大。（光彥_04）

2. 師徒制下的進退兩難

師徒任教同一班級時，彼此間存在一種相互比較、競爭、需要小心拿捏的微妙關係。在科層體制下，有的實習教師擔心耽誤課程進度或是學生成績下滑而造成實習輔導老師的困擾；有的則是擔心表現過於積極搶眼而冒犯實習輔導老師。

如果學生段考成績掉下來，就是你的問題，可是我又怕教太好給老師造

成壓力，是一種心理上很難找到平衡的狀態。（明美_01）

你不能太張揚，好像你比老師厲害，太贏得學生的關注然後把老師的鋒頭搶走，那都不行。跟學生的感情也不能比老師跟他們的感情還要好，不能把老師原有的地位搶過來。（真希_03）

在東方儒家文化尊師重道的影響下，身為徒弟晚輩的實習教師在意實習輔導老師的感受，害怕師徒關係尷尬緊繃，實習教師無論表現好壞都同樣感到難為情，進退兩難下容易限縮個人教師專業的表現與發展。

3. 媒合制度下的隨機分派：教學理念迥異的師徒

根據本研究受訪實習教師的經驗可知，缺乏社會資本、人脈資源的實習教師因無法自行找到願意擔任指導工作的實習輔導教師，而由學校指派。多數受訪者提及學校以隨機分派的方式「配對」、「媒合」，原是希望達到公正性，然而實習學校隨機分派，讓部分受訪者覺得就像媒妁之言的婚姻一樣，無法考量雙方在教學理念、風格、個性上的差異，容易增加師徒合作上產生觀點衝突的可能性。受訪實習教師更具體指出在師資培育階段所接觸的多元創新教學模式，與教育現場教師的傳統教育思維有所衝突，師徒間教學理念迥異，無法相互認同，致使彼此需費心磨合與溝通，有些甚至漸行漸遠，實習教師不但承受極大壓力，也未能在教學知能培養上獲得進一步的啟發。

老師用傳統的講述方式，可是我想要朝翻轉教學這種新的方式發展。我們核心理念不同，導致我們兩個的東西不一樣（教學方法和班級經營），然後才會彼此有距離。後來他也沒有太指導我，你就會覺得有一道線在那裡，然後大家彼此相敬如賓。到後來我們就沒有那麼親近，有點像主管跟下屬，感覺不像師生。（年子_02）

實習教師的教學技巧尚在發展且承受被評鑑的壓力，當他們夾雜在師資培育與教學現場兩種不同教育觀點的矛盾間，容易迷惘困惑。當自己的理念不被認同肯定時，則會動搖信念，教學熱忱也隨之被削弱。

老師的理念跟我不一樣，其實那也是我在找自己 style 的時候，所以你不

認同我的時候，我也會徬徨、質疑、猶豫說我是不是做錯了？是不是方向不對了？他也會評價我，讓我覺得不舒服、很挫折，我會覺得說，我真的那麼爛嗎？後來我們就彼此相敬如賓。（年子_02）

他們沒有辦法 lead 我，我發現我處於一個很迷惑、跌跌撞撞、在他們之間被拉來拉去的狀態，也不知道該怎麼辦。時常想說會不會是我的問題，會嚴重自我懷疑，沒有自信，沒有信心，覺得很像在監獄裡，有孤立無援的感覺，覺得自己像在一座孤島裡，實習結束才鬆了一口氣。（真希_03）

（三）「潛在課程」的衝擊：成長亦或是打擊？

實習場域裡的「潛在課程」帶給受訪實習教師的震撼教育包含：見到校內的評鑑作假以及實習同儕們積極用心討好師長、教學演示時炫麗奪目的表演或是教甄時的表面假像。見證到教育現場充斥著著眼於業績、人情世故、攀交情、表面功夫，卻忽略實質意義及更深層教育問題的現象，對實習前充滿熱忱的實習教師無疑是極大的打擊，也因體悟到教育逐漸去價值化而對教育工作感到失望。

這算訓練嗎？莫名其妙體驗到社會黑暗面和「表面功夫」。（光彥_05）
所以你看那個評鑑是假的。我們老師還說教甄的時候，那十五鐘就是要表演，要有道具什麼的，就是要誇張。【笑】我聽到「表演」這個詞，我心裡就打了一個問號，因為用表演去形容就表示在教甄的過程中你看到的東西都是很表面的。我可能太理想化，可是我會覺得就是因為這個理想而讓我想要從事教育，就是因為這個理想讓我覺得教書是有希望跟可能性的。我那時候完全抓不回我為什麼要當老師的初衷。（年子_03）

三、實習教師在實習困境中所採取的因應策略（RQ3）

根據受訪者對實習現場的知覺，本文對於實習教師的因應策略，將聚焦於三大實習困境討論：學校內的位階文化、實習教師角色定位不明、實習師徒制。綜合分析後發現位階文化及角色定位不明的因應策略有相同模式，以下將以統整方式先呈現這兩部份的研究結果，而後再呈現實習師徒制的因應策略。

(一) 面對位階文化及角色定位不明的因應方式

1. 觀感文化下的噤若寒蟬

學校有著層層壓制，如同食物鏈結構的運作型態，且產生特有的位階文化和觀感文化，在全然理解實習文化下實習教師的角色及權限後，實習教師順應其角色所被期待的行事分際，以順從代替自我實踐，不去挑戰界線，以免造成衝突。如同前述所提及透過言行舉止含蓄內斂、穿著中規中矩，讓自己從裡到外都體現出低調溫馴的形象，就像一隻靜默的寒蟬，避免讓自己在群體中成為具有威脅感的一員，也同時衍生出「小媳婦」般的心態，即使權益受損，也選則默默隱忍，勉強將就階級中的服從關係，消極接受工作指派。

他們要什麼就給他們什麼，自己也不要找麻煩啦。XXX（另一個實習老師）就是小媳婦型，什麼都做，老師臨時交代的行政事務和自己原定的計畫有衝突時，他會跟老師說他沒事，他可以幫忙。（小惠_03）

2. 順從適應群體中既有的默會文化

學校組織中有自成的文化及互動模式，實習教師透過觀察模仿以在特殊的情境互動中進退得宜。有的實習老師會盡力表現出上級喜歡的形象，有的則為了討好長官而刻意爭取表現機會。

會比較乖乖牌，主任叫你做事情的時候趕快乖乖做，一副很勤勞的樣子。（年子_05）

有實習老師刻意搶先拿便當發給學校長官，就是比較會 social、討好長官的那種姿態【笑】。（光彥_03）

然而，也有實習教師過於積極而造成反效果，誤觸了校內不同派系間暗濤洶湧、不為人知的權力互動關係，而成為其他實習教師的借鏡。

她[另一位實習教師]很積極，但不是每個人都喜歡這樣。我進到辦公室發現老師們其實彼此是有派系的，不要搞不清楚狀況，最好什麼都不要做比較好。我的實習輔導老師也跟我說有些話不該講。所以我大概知道

在職場上講話就是講該講的就好，其他都用聽的、用做的。（小惠_03）

這些都反映了實習教師在保守的實習情境氛圍中，必須學習群體中默會的人際準則，與他人的互動須躡手躡腳，小心翼翼，以免誤踩地雷。

3. 自我安慰、採低姿態、消極逃避

因位階和角色的限制而無力改變整體文化，實習教師將維繫和諧做為行事準則，面對不合理的指派工作時，傾向自我安慰，將實習視為「修行」，一面忍耐一面倒數。

我覺得就是「忍」，倒數會讓自己感覺好一點。以一個修行的心態去完成工作，不要計較，心情轉換上是好很多。（小惠_01）

在班級管理或學生事務懲處時，則採低姿態讓學生知道自己的立場尷尬與難處，以及角色上充滿左右為難、身不由己的無奈，以取得諒解和配合。也有實習教師最後索性技巧性的消極逃避，減少獨自處理班務的機會，以免讓自己陷於困窘的處境。這些因缺乏實權而採取的消極因應策略最終皆與年子一開始自我期許成為一個「帶動的能量」（年子_03）的目標形成強烈的反差。

他們不會為難你，你只要跟他說我也很為難！我也不想！我也沒辦法！他們就可以理解，也夠大了。（小惠_01）

如果老師不在的時候，我乾脆就不要去。有些情形我覺得我想處理，可是我跟實習輔導老師不同，風格也不一樣，這畢竟還是他的班級，我是一個客人，所以我後來就乾脆逃避。（年子_02）

4. 被宰制下的反抗

雖然實習教師對於實習中經驗到的不合理寧可勉為其難的接受，不敢推辭，並轉念說服自己感激學校賦予這樣的學習機會。然而，實習教師也非全然被體制文化壓迫宰制，仍會藉由一些微小、傷害性不大的違規事件去挑戰校方，以平衡缺乏自主權的不平心態。

我們一開始很乖，除非中午十二點鈴響不然我們不敢出去，直到後來因為有一個實習學校校友的實習老師，他跟很多老師很熟，他就說：「你們現在是『老師』的身分，為什麼不能夠出去外面五分鐘買杯咖啡回來？」就這樣子，我們後來就敢了。【笑】學校後來也有注意到我們比較愛玩，因為我們實習時間拿羽毛球拍在路上也是滿明顯的，有一次有個實習老師路上還遇到校長，哈哈。 (小惠_01)

5. 霸權再製

本研究的受訪實習教師為避免自己因角色定位模糊，加上年紀過輕、缺乏教學經驗等因素而無法建立教師專業形象，會透過管控的方式（如：要求學生敬禮、發言前需先舉手）刻意營造「威嚴」形象，希望藉此達到威嚇的效果，以利班級管理。然而這也反映出科層化的管理與控制的概念對實習教師造成了潛移默化的影響，使他們成了複製與延續學校體系中權力位階不平等的霸權再製者。

我們班學生會看啊，今天你是小咖，講話沒分量他就不管你。我很怕學生看出來這個老師很菜，就會跟老師沒有距離，我不想要跟學生有這種關係。我一直很擔心我的外型沒有辦法壓住國中生、小朋友會造反、秩序不佳。我會跟他們說：「你們還沒有敬禮，你現在是不是要先跟我打招呼？我現在要上課，你是不是要先聽我上？你就算要做什麼是不是要先舉手告訴我？」我也會坐在老師的位子上，學生來問我事情，我都不講話，就用指的，要建立一下威嚴形象，在他們還會怕的時候就要讓他們怕，才能控制學生。我覺得有成功，他們會有一點敬畏的感覺。(明美_02)

(二) 面對師徒間教學理念迥異的因應方式

1. 打安全牌

實習教師因教學自信不足與被評鑑的壓力，而容易將實習輔導老師的教學信念視為「正確」的價值觀，害怕自己不同的觀點會被視為是「錯誤」的。受訪實習教師是採保守姿態，儘量打安全牌，編排課程時揣摩實習輔導老師的想法，教學上則依循實習輔導老師的方式，無形中限制了自己教學理念與教學風格的發展。

因為實習輔導老師在後面看的關係，會怕老師批判我，說我說的是錯誤的價值觀。（小惠_04）

分數在老師手上，所以最好 follow 他的方向，不然你做不好的時候就糟糕了。我只好聽老師建議，跟著老師的方式去做。（年子_01）

老師他都用講述法，我就自己去外面參加合作學習或翻轉教育研習，去學技巧，但我沒有實際用在班級上，我想說以我現在的身分，當然就是做最安全的就好了。（明美_01）

2. 以退為進求生存

實習教師的創新教法和理念在遭受實習輔導老師的批評時，有受訪者因體悟到在上下位階的關係中，堅持個人理念不利於實習成績，而採以退為進、半妥協的策略，表面上遵循老師的指導，私下則藉由參加研習尋求有相同教學理念夥伴的認同，以肯定自我。也有實習教師藉著「精神勝利法」正向喊話鼓舞自己將改變的動力留到未來成為正式教師時再實踐。以年子為例，師徒間理念迥異的狀況讓她在實習省思札記中寫下「be yourself」（年子_02），幫自己打氣。

假設有機會考上教甄當上正式老師的話，我就會實施，不急於現在，我覺得實習階段就是聽老師的，保守一點，我只想要安然的度過這個階段。（小惠_03）

你為了要有成績，要實習能夠畢業，就是要用老師的模式，讓這一關過去，等之後成為正式老師，你想要怎麼教，其實不會有人干涉你。（明美_03）

3. 因失望而放棄

然而，也有受訪者在經歷過如做秀般的教學演示後認為實習有名無實，失去實質意義，也因不認同實習輔導老師的教學觀點和做法，且自己的教育理念遭老師的批評後感到困惑與自我質疑，因而對教育工作感到失望，最終選擇放棄。

他對我的幫助不是讓我看到我想要什麼，反而是讓我發現我不想要什

麼。後來我找不到留在教育圈的意義了，對教育體系有點失望，我覺得夠了。（真希_03）

伍、結論與建議

一、結論

目前的實習制度雖在實習年限、無薪制、角色身份、實習與教師資格考試順序上有所更動，但並未針對師資培育內涵與場域文化有結構性的變動。由本研究發現，即便法規明確規範實習教師的權益，然而讓六位研究參與者認為其置身在科層制度、位階文化、評鑑結構、角色定位模糊、缺乏班級所有權、媒合式的師徒制這些長久存在實習場域特有的制度與結構層面問題下，個人的權益及教學理念的實踐都缺乏明確的立足點、處處受到壓抑，難有積極的實際作為，轉而以消極逃避的態度因應。實習過程中所經驗的「潛在課程」，研究參與者覺得不但抑制實習教師的成長與熱忱，也極可能讓實習教師成為霸權再製者。

過往實習教師困境相關理論提出，教學實務現場不可預測的挑戰與複雜性衝擊實務經驗不足的實習教師，甚至使他們信心擊潰而放棄教職，現實的震撼成了實習教師常見的困境之一（Veenman, 1984）。Veenman（1984）提出的現實震撼論主要聚焦在實習教師教育理念過度理想化，以及缺乏教學知能這兩個層面的實習困境。然而本研究進一步發現，師徒間教育理念迥異，更是形成實習困境的主要關鍵。

近年臺灣在翻轉教育及教育改革的推動下，重新省思與定義了何謂「教」與「學」，因此，師資生在師資培育修課階段深受新型態教育觀點的影響，在教學上欲極力嘗試以學生為中心的創新教學。然而，這樣的教育觀點與實習輔導老師以知識精熟為目標的講述式教學往往有所矛盾。

實習輔導制度中的師徒關係類似早期學徒式（apprenticeship），以一對一的模式提供指導，師徒間存有上對下的關係。本研究發現在位階文化下實習教師缺乏教學自主權，若校方不考量師徒兩方教育理念的相容性，僅以隨機分配的方式媒合指派，當師徒的教育觀點相左時，實習教師有著必須遵從實習輔導老師意見的壓力，而難以在實習場域驗證創新教學的可行性，對於實習教師的教學專業發

展具有負面影響。因此，本研究發現師徒彼此教育觀點是否相契合成了實習教師面臨的主要困境之一，此研究發現擴充了 Veenman（1984）的現實震撼論，並提供更貼近臺灣社會文化情境脈絡的解釋。

此外，實習制度原先期望實習教師能夠在教學實務中嘗試錯誤而發展教學知能，而師資培育課程為了因應教育改革推動下教學現場的需求，積極預備師資生素養導向教學知能，然而面對實習輔導老師的固有觀點，實習教師努力去除自我理念，扮演稱職的客人角色，也打安全牌的依循實習輔導老師的教學風格，使得實習的真實樣貌與制度設立的初衷相互違背。一般大學師資培育機構實習教師所擁有多元、創新教學之優勢，在一元化、標準化的教育思維箝制下，其特色被壓縮犧牲，一方面，這與十二年國教改革下培育多元師資以符合多元學生需求的目標有所矛盾，也不利整體教師品質的提升。另一方面，從受訪實習教師的因應策略，也不難看出實習教師夾在新、舊教育理念的矛盾中不得不抑制實踐創新教學的理念，選擇迎合固有思維，恐怕因而逐漸被系統同化，難以成為具有批判覺醒、轉化改造能力的未來教育者。

此外，目前師資培育缺乏讓師資生探索發展自我教學理念與教師角色的相關核心課程，實習教師在教師角色定位上又因實習場域各方利益關係人的分歧界定而更加感到迷惑。文獻指出教師角色由他人界定無益於實習教師在教師角色的建構及教育理念的發展與實踐，終將危及到教師專業自主權，更弱化了教師專業發展的空間（Sachs, 2001; Thomas & Beauchamp, 2007）。此外，法規明定實習教師為「學習者」的角色，也強化了學校場域中不平等的權力結構與威權文化，這些制度面的潛在課程帶給實習教師的負面影響不容小覷。

本研究發現受訪的六位實習教師，認為身處在不對等的權力結構、師徒制及觀感文化等宰制性的「潛在課程」壓迫下，都選擇隱忍、服從、壓抑、沉默、無聲、被宰制的因應策略，與黃聿芝（2008）和戴文青（2005）提到國內基層教師常受指責為「保守、被動、沉默的族群」，缺乏意見和批判性，也因各種顧慮而保持冷漠疏離或鸵鳥心態之狀況相似。然而，本研究也發現少數受訪實習教師因對學校的權力運作更加意識化，而用無傷大雅的方式挑戰體制以取得平衡，或是耐心靜待日後有教學自主的機會再實踐教育理念，在實習教師展現的抗拒文化中反映出被宰制下的主體性及反霸權意識，與批判教育學學者 Apple（1995）和 Freire（1970）提出受宰制的人仍有發展批判意識的能力之主張一致。

二、對一般大學師資培育實務建議

本文從批判教育學的觀點，提供與以下和諧論視角不同的改進建議：

(一) 師培肩負培育批判意識之教育責任

本研究發現實習場域中所存在的潛在課程，蘊含著權力不對等的意識形態，在位階文化的箝制下，除了少數受訪實習教師在被宰制下有消極的反抗外，多數選擇噤聲、犧牲自我權益、忍受被剝奪感，甚至也有霸權再製的現象出現，可見國內的師資培育在對於「潛在課程」批判意識的提升上，仍有很大的努力空間。從既有文獻及本研究發現可得知，即便因不對等權力結構的宰制而被迫沉默，個體仍存有「對立性意識形態」進行「反霸權」之行動，而「教育」是使此意識與行動更能積極實踐的方法。因此，一方面師資培育機構應更有意識的肩負培育未來教師批判意識的教育責任，將潛在課程的相關概念納入師培的核心課程，使學校不再成為霸權再製的場域。二方面為避免實習教師在多元分歧的意見指導與被評鑑的壓力下，無法發展出穩固的教學理念與角色定位，師資培育應將教育理念和教師角色的發展與建構納入核心課程，有系統的引領師資生探索，鼓勵並賦予發展自我風格的空間，才能培養出具有批判意識的未來教師。當學校真正成為能融納多元教育理念的場域，學生也才能在多元觀點刺激的學習場域中，成為具有批判意識的公民。

(二) 改以互相選擇的機制決定師徒關係

為避免師徒因理念分歧而使雙方互動困難，實習機構可於開學前辦理座談會，或是先透過觀課的方式讓實習教師和實習輔導老師們了解彼此教學理念與風格後，再將合作關係的決定權留給雙方自行決定，以取代現有的媒合機制。

(三) 提供培養素養導向教學知能的支持系統與資源

目前教育現場正面臨新舊課綱轉換期，本研究發現多數實習輔導老師的教學建議與新課綱的精神不同步，實習教師只能藉由研習的方式自行培養，這反映出無論是師資生或是教學經驗豐富的在職教師面對教育改革時，皆急需教學專業成長資源，與林政逸（2019）指出現行師資培育政策在教師專業發展階段的推動上較少著墨的現象不謀而合。由於一般大學師資培育中心具有豐沛的教育與研究資源的優勢，在現今師資供過於求的狀況下，更該肩負培育高品質師資之責任，若能採積極聯盟策略與中等學校協同合作，為師資生及在職教師開設素養導向教

學與評量相關的增能研習或學分課程、共創共備社群、建置整合性資源共享平台或是教育研究合作，一方面能提供在職教師與時俱進的教學資訊與知能培養，二方面也能提供實習教師完備的教學支持系統，透過這樣的方式或許能達到林政逸（2019）所建議的「素養導向的師資培育」改革方向。

三、對教育當局之建議

在當前師資培育機構面臨少子化的衝擊下，已有師資培育機構退場，教育當局如何整合資源以將既有的師資培育機構轉型，並重新形塑具特色、優質的師培教育是當務之急。以目前師資培育機構所擔負的師資培育內容來看，多將重點擺放在師資養成階段（包含在師資培育機構學習的專業教育階段及教育實習階段），少部分資源用於協助在職教師進行教師專業發展（如：地方教育輔導）。然而，本研究發現，在面臨新的教育改革政策時，在職教師更需教師專業發展的資源挹注，方能與時俱進，在帶領實習教師時，也才能與師資培育機構所提供的專業教育接軌。

整合目前的師資培育資源並設立「專業發展學校」，或許是未來教育當局可嘗試的作法。專業發展學校可由師資培育機構和中小學校協同合作，結合大學豐沛的研究資源與中小學教學實務經驗，共同承擔職前教師及在職教師的教育專業發展之任務。在專業發展學校系統下，職前教師的實習階段因有來自學校整體資源的支持，指導重擔並不會只落在實習指導老師一人的身上，不但能減輕實習指導老師的壓力，也能提供實習教師更多元全面的學習資源。

此外，專業發展學校也能肩負教育研究的職責，成為將理論轉化為實踐的場域，並透過系統性的資料蒐集與探究，將實踐的經驗與理論對話，一方面印證或批判檢視理論之適切性，二方面能在教育理論的基礎下對教學實務提供修正之方向，真正達到理論與實務結合、提升師資培育品質之目標。

四、未來研究建議

本研究因期程上的限制，只探討六位實習教師實習階段之有限主觀經驗。雖本研究受訪者在面臨實習困境時多數採取被動順從的因應策略，少數透過隱晦的方式保有主體性及反霸權的意識，然而，這樣的實習經驗能否帶給實習教師更深層的反思與轉化，進而思考教師作為轉化型知識分子應如何在現實的阻礙中以自

身的專業出發，勇於打破體制內的規範，替未來教學生涯帶來更多反思，則需要未來研究透過縱貫性實徵研究方能有完整的理解。

此外，本研究僅從師資生之經驗了解實習現況，未來研究可進一步容納師資培育中心主任及教授、實習學校校長及主任、實習輔導老師、實習輔導教授之觀點，藉由多元視角之詮釋以對現象有更全面完整的了解。未來研究更可進一步探究造成教學實務現場與教育改革目標不同步之原因，以提供相關單位研擬改善的策略。

最後，本研究的受訪者皆來自同一所公立大學師資培育機構，而其他大學與師範體系的培育理念和方法上並不完全雷同，因此本研究無法反映師範體系師資生之狀況，未來相關研究也可針對不同區域、不同培育系統之師資生做全面性的調查，深入探究不同培育模式下的實習經驗，進而提供師培教育在培育規劃上更明確之建議。

誌謝

本研究獲科技部專題計畫研究經費補助（計畫編號：103-2410-H-006-126-），特此致謝。

參考文獻

- 人間福報（2012年8月10日）。師資生實習比重調高本月起適用。**人間福報**。取自 <http://www.merit-times.com/NewsPage.aspx?unid=270390>
- 毛國楠（1995）。國中教師的樂觀信念、自我效能、對壓力的認知評估、因應方式與工作調適及身心健康的關係。**教育心理學報**，**28**，177-193。
- 江文慈（2004）。實習教師的情緒地圖：社會建構的觀點。**教育心理學報**，**36**(1)，59-83。
- 吳淑禎（2013）。老師，你準備好了嗎？從十二年國民基本教育談師資培育的努力方向。**教育人力與專業發展**，**30**(4)，11-20。
- 吳麗君（2003）。實習教師的專業發展：文化的觀點。**教育資料集刊**，**28**，109-128。
- 林良芝（2008）。幼稚園實習教師工作壓力與因應方式調查研究—以中南部地區為例（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學幼兒教育研究所，屏東縣。
- 林政逸（2019）。師資培育白皮書發布後師資職前培育和教師專業發展之省思。**教育研究與發展期刊**，**15**(1)，1-28。
- 張民杰（2005）。實習的反思—中學教師撰寫個案紀實之分析，**教育科學期刊**，**5**(1)，75-96。
- 張民杰（2008）。實習老師不是真正的老師？從案例分析實習教師的班級經營策略。**中等教育**，**59**(3)，104-113。
- 張芳全（2003）。當前我國師資培育的重要問題。**國民教育**，**44**(1)，6-11。
- 張盈堃、陳慧璇（2004）。矛盾：基層教師生活世界的宰制與抗拒。**應用心理研究**，**21**，35-62。
- 陳易芬（2010）。師培生職前學習經驗之探究。**教育理論與實踐學刊**，**21**，39-66。
- 陳奎熹（2007）。教育社會學。臺北市：三民。
- 陳美玉（2003）。實習教師經常遭遇的問題與對策。載於李咏吟、陳美玉、甄曉蘭（主編），**新教學實習手冊**（頁345-379）。台北：心理。
- 陳嘉彌（1998）。現代實習輔導教師（師傅）之角色分析與探討，載於中華民國師範教育學會（主編），**教師專業成長與實際**（頁155-175）。臺北市：師大。

書苑。

單文經(2001)。實習教師實地經驗的內涵與角色轉變，載於單文經(主編)，**教學引論**(頁401-423)。臺北市：學富。

鈕文英(2016)。質性研究方法與論文寫作。臺北市：雙葉。

黃聿芝(2008)。P. Freire 批判教育學對於教師角色的啟示。**東海大學教育評論**，1，1-16。

黃繼仁(2011)。我國師資培育改革的挑戰與展望：典範轉變的觀點。**教師專業研究期刊**，1，79-99。

楊百世(2004)。國民中學實習教師專業成長成效之質性研究：以高雄市為例，**教育學刊**，23，87-110。

楊筑雅(2005)。**教師角色認同發展之個案研究—以實習教師與初任教師為例**(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學國民教育研究所，臺北市。

葉兆祺(2000)。**國民小學實習教師工作壓力與因應方式之研究**(未出版之碩士論文)。臺中師範學院國民教育研究所，臺中市。

歐用生(1996)。新教育實習制度的盲點與突破。**師資培育制度的新課題**。臺北市：師大書苑。

鄭玉疊(2004)。從實習機構看我國當前師資培育實習輔導制度的問題探討。**國民教育**，45(1)，77-87。

鄭景澤(2012)。**互動關係？還是缺乏關係？談臺師資培育改革的動力源**。**臺灣師資培育電子報**，33。2018年3月29日，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=501>

戴文青(2005)。從深層結構論臺灣幼兒園教師專業認同轉化的可能性。**臺南大學學報**，39(2)，19-42。

譚光鼎(1998)。社會與文化再製理論之評析。**教育研究集刊**，40，23-50。

Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in conservative age*. New York: Routledge.

Apple, M. W. (1995). *Education and power*. Routledge.

Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. (1998) *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*(3rd ed.). Allyn & Bacon.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Granby, Mass: Bergin & Garvey.
- Kyriacou, C., & Stephens, P. (1999). Student teachers' concerns during teaching practice. *Evaluation & Research in Education*, 13(1), 18-31.
- McLaren, P. (1997). Critical pedagogy. *Teaching Education*, 9(1), 1-7.
- Moos, R. H. (1984). Context and coping: Toward a unifying conceptual framework. *American Journal of Community Psychology*, 12(1), 5-36.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peck, C. A., & Furman, G. C. (1992). Qualitative research in special education: An evaluative review. In R. Gaylord-Ross (Ed.), *Issues and research in special education* (pp.1-42). New York, NY: Teacher College Press.
- Robinson, W. S. (1951). The logical structure of analytic induction. *American Sociological Review*, 16(6), 812-818.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2007). Learning to live well as teachers in a changing world: Insights into developing a professional identity in teacher education. *The Journal of Educational Thought*, 41(3), 229-243.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

2019 年 7 月 25 日收件

2019 年 12 月 10 日第一次修正回覆

2020 年 3 月 16 日初審通過

2020 年 3 月 23 日第二次修正回覆

2020 年 6 月 15 日第三次修正回覆

2020 年 6 月 17 日複審通過

