

* 師資培育文獻回顧 *

一個向內及向外發展的實習旅程—
「關注本位理論」在師資培育上的應用

鄭景澤

(國立臺灣師範大學教育研究所博士班)

阮孝齊

(國立臺灣師範大學教育研究所博士班)

本文重新檢視美國德州大學教育心理學教授 Frances Fuller 於 1969 年提出的教師發展三階段論。Fuller 教授認為，教師發展階段可以由教師的關注焦點來加以劃分，依序是：(1) 自我關注期；(2) 任務關注期；(3) 學生關注期；這顯示出一種「由內及外」的教師發展傾向。但作者訪談六位接受密西根大學教育實習課程的實習生後，發現在六個月的實習期間裡，實習生關注焦點的轉變，除了符合 Fuller 教授「向外傾向」(outward) 的論點之外，同時也具有「向內」(inward) 的發展傾向—從一開始關注「班級經營技巧」，轉而關注本身「教師信念」的成長。因此，教師發展是兼具有「向外轉變」及「向內轉變」的特色。作者建議，在當前重視「教學反省」的學校文化下，實習教師「向內傾向」的發展成長，是師資培育機構更應強調的課題。

作者首先介紹 Fuller 理論的沿革及其在教師研究領域的影響力，接著述及若干教育學者對 Fuller 論點的批判，並由此提出改善 Fuller 理論的研究面向，最後以為期六個月的實習教師研究加以佐證，分述於下。

一、Fuller 關注本位理論的影響力

自 1960 年代開始，Fuller 在 1969 年提出一個三階段的教師發展模式，經過多年的細部修正，成為廣受教育學者引用的三階段論，即教師發展的軌跡，可以從教師本身的關注焦點 (concerns) 來劃分成三個階段，依序是：(1) 自我關注期；(2) 教學任務／教學情境關注期；(3) 學生成長關注期。在 Fuller 的描繪下，教師發展的模式是「由內及外」的，若借用 Hawkin (1967) 的術語來說，即是由「I」到「It」再到「Thou」的轉變。尤其，Fuller 提倡的發展模式，在各個研究領域皆

獲得學者的高度認可，如：初任教師的發展、多元文化教育、教育科技整合、適性教學和教育改革等。作者指出，Fuller 的理論之所以受到學界的青睞，主要的原因有三：(1) 它以「內及外」的方式，勾勒教師發展階段，清晰易懂；(2) 無數的師資培育者，在他們帶領的師資生身上，也看到類似的發展過程；(3) 以「教師自我要求」為起點，「學生福祉」為終點，這是基本的教學原理，容易讓師資培育者接受。即使 Fuller 的理論應用廣泛，但並不表示他的論點沒有缺陷。

二、Fuller 關注本位理論引發的批評

Fuller 是從教育心理學的角度，來探討教師的生涯發展，而只以個體的內在關注 (concerns) 來區隔發展階段，此一過度窄化的心理取向，讓他忽略了師資培育本身帶有的社會性和政治性。首先，Buchmann (1986) 強調師資培育的期望標準，反駁 Fuller 心理取向的發展論點，他認為教師是一個「社會性」的角色，「角色期望」才是教師發展的重心。亦即，教師工作蘊含著高度的社會期望，不能只關注師資生的內在心理改變，外在的教育規範與教學原理，是打造好老師不可或缺的要件。

Zeichner 與 Teitelbaum (1982) 則批評 Fuller 「關注取向」的研究建立了個人化的教學論，忽視了「批判—探究取向」的教學觀點。他們認為，師資培育是一項公共政策，往往摻雜著執政者的價值信念，師資培育者應該花時間帶領師資生將「教學」問題化，解構教學過程的政治意涵與權力關係，以培養師資生的批判意識，教育即是政治的行動。作者指陳，Fuller 的理論聚焦在教師個人的生存問題，以致無法達成師資培育本身帶有的政治性和社會性目標。但這代表「個人心理取向」的教師發展研究沒有任何價值？那也不盡然。因為目前有大量的教育研究文獻，皆指出「教師自我信念」的培養，是師資培育最關鍵的課題，所以鼓勵教師「朝內」發展，仍是必要的。

有鑑於此，作者改採實習教師在實習期間，所產生與教學有關的「希望」和「畏懼」兩感受，來取代 Fuller 單一面向的「關注」研究，因為個體「希望」和「畏懼」的感覺，具有批判現狀、質疑現狀、期許未來等作用，這是較全面、更平衡的研究觀點，有助於我們瞭解初任教師的實際經驗和教學期待。有別於 Fuller 將「內心舒適」作為師資培育的首要目的，本文所關切的問題是：在教育實習的不同階



段，實習教師內心所產生與教學有關的「希望」和「畏懼」各有哪些？而這些感受，又呈現出何種發展軌跡？

三、本文的研究方法

本文的第一作者，是指導六位大五實習教師的指導教授，他在這些實習教師返校座談時，對其進行三次的個別訪談及一次的焦點團體訪談。這六位實習教師的基本資料如下表一。作者蒐集到的訪談內容，主要集中在與教學有關的「希望」和「畏懼」感受，最後則將這些質性資料，輸入質性分析軟體 NUD*IST 加以分析，並撰寫分析札記。

表一 實習教師基本資料

姓名	任教學區	性別	種族背景	任教年段
Thomas	都市	男	白人	三年級
Olga	都市	女	白人	一年級
Michelle	都市	女	黑人	一年級
Kelly	郊區	女	白人	幼稚園
Gina	郊區	女	黑人	幼稚園
Rachel	郊區	女	白人	一年級

值得一提的是，這六位實習教師在進入學校現場實習前，皆曾修習密西根大學「反省本位」的教育實習課程，該課程強調的教學標準有四：(1) 熟稔主要學科知識及其教學法；(2) 師生互動技巧；(3) 創造教室中的學習社群；(4) 同時在學校及專業機構中工作、學習。除這些主要標準之外，該課程尚包含一些次要目標，即與大學指導教授共同合作、持續改進教學等，不過其特別強調「反省」在實習教師成長中的角色。具體措施則包含每週兩小時的「引導實踐研討會」(Guided Practice Seminars)，透過與大學聯絡員(即實習指導教授)的對話進行。此外，另有教學檔案的製作，記錄實習過程中遇到的問題與反思。作者指出，在密西根大學的實習輔導制度下，實習教師宛若在較淺的泳池中練習，不致滅頂。實習教師不是被要求需把理論實踐到教育現場，而是能透過自我反思與教授的指導，做到「理論與實踐的對話」。

四、本文的研究假設

本文的研究假設有三，分別是：(1) 實習教師在實習期間，都會產生若干的教學希望和畏懼；(2) 這些教學希望和畏懼，除了會依照 Fuller 理論的預測，呈現「由內及外」的傾向：關注自我→關注教學任務→關注學生，也會呈現「由外及內」的轉變；關注學生→關注教學任務→關注自我；(3) 實際教師「自我」的轉變，其實是複雜的、多向度的，不是如 Fuller 所言，只固著在「自我生存」的面向。

五、本文的研究發現

作者將實習教師的訪談資料，依據「希望」和「畏懼」兩面向，整理成表二和表三，而從這兩個表格可以看出幾個趨勢。首先，實習教師「關注傾向」的變化，有「向外」者，亦有「向內」者，且比 Fuller 提出的轉變時程，還要來得更短，即初任教師在短期之內，心裡的關注點就會開始產生變化。其次，兩表相較之下，實習教師「畏懼」的事物，要比「希望」的事物來得複雜，這表示實習期間需要有更強力的輔導措施介入。再次，在實習的中程階段（12 月～2 月），實習教師多關注於「課程與教學」，此時他們的「希望」與「畏懼」受到教學情境的影響較深。最後，實習教師 Rachel 似乎都停留在「自我」面向，這表示她在實習期間，沒有產生任何的的心理轉變？

表二 實習教師與教學有關的希望面向 (teaching related hopes)

姓名	九月	十二月	二月	四月	關注傾向
Thomas	教師自我信念 (班級經營)	教師自我信念	教師自我信念	教師自我信念	向內
Olga	教師自我信念 (班級經營)	教師自我信念	課程與教學	師培機構要求	向外
Michelle	教師自我信念 (班級經營)	課程與教學	課程與教學	教師自我信念	向內
Kelly	課程與教學	教師自我信念	教師自我信念	學生學習需求	向外
Gina	教師自我信念 (班級經營) 課程與教學	學生學習需求	學生學習需求	學生學習需求	向外
Rachel	教師自我信念	教師自我信念	教師自我信念	學生學習需求	向外

表三 實習教師與教學有關的畏懼面向 (teaching related fears)

姓名	九月	十二月	二月	四月	關注傾向
----	----	-----	----	----	------



Thomas	與導師的關係	學生學習需求	教師自我信念	教師自我信念	向內
Olga	與導師的關係	學生學習需求	學生學習需求	無	向外
Michelle	教師自我信念	學生學習需求	與家長的關係	學生學習需求 師培機構要求	向外
Kelly	教師自我信念	教師自我信念 (班級經營)	教師自我信念	學生學習需求	向外
Gina	教師自我信念	教師自我信念	課程與教學	與家長的關係	向外
Rachel	教師自我信念	學生學習需求	教師自我信念	教師自我信念	向內

為了深入瞭解實習教師 Rachel 心理關注轉變的情況，作者對「教師自我信念」(self-as-teacher) 進行更細緻的次級分類，並描繪成表四及表五。由此兩表可以發現，這六位實習教師在「希望」和「畏懼」面向，有著從「自我生存關注」逐漸往「自我發展關注」轉變的傾向。作者認為，這代表他們在實習末期，已開始進行「自我專業發展」。當然，這其中亦有個別差異存在，比如 Rachel 就特別容易將「自我改善」放在心上。實際上，這可能是因為 Rachel 本身曾在兒童夏令營擔任過「活動領隊」，進而使其特別容易達成「行中反省」的教學實踐。

表四 實習教師與「畏懼」相關自我信念

姓名	九月	十二月	二月	四月
Thomas		教學知識 師生關係	師生關係	教學知識
Olga		生涯目標	他人期望	師生關係 生涯目標
Michelle	師生關係	生涯目標		
Kelly	他人期望	生涯目標	他人期望	
Gina	他人期望			自我改善 他人期望
Rachel	師生關係	生涯目標 師生關係 他人期望	師生關係 自我改善	

表五 實習教師與「希望」相關的自我信念

姓名	九月	十二月	二月	四月
Thomas			他人期望 生涯目標	師生關係
Olga		自我改善	教學知識	
Michelle			教學知識	自我改善 生涯目標
Kelly		教學知識	生涯目標	
Gina			教學知識 自我改善	自我改善
Rachel	教學知識 自我改善	自我改善 師生關係	自我改善 師生關係	

六、研究討論

本文檢視並擴展了 Fuller 的「教師關注取向」發展模式，作者發現，實習教師的心理關注不但呈現「向外」的傾向，逐漸向「學生學習需求」的方向移動，同時也「向內」轉變，跳脫一開始關注的「自我生存問題」，轉而反省自我的教師信念，持續自我改善。此外，作者表示，早期的場域經驗，實有助於新手教師從事專業發展，而 Fuller 的模式，其發生進程可能更快。本文有下列五點值得進一步討論。

(一) 教師停留在「關注自我」階段是個問題？

作者不認為初任教師對「自我」的關注期應儘量縮短，反而認為教師「自我」的反省實踐是隨時間建構的過程。Kagan (1992) 檢視歷年有關教師專業的研究後發現，從事「後設認知」，是許多初任教師的教學特色，而且唯有當「自我面向」的問題解決了之後，初任教師才會把關注焦點，轉移至教學情境和班級學生身上。換言之，新手教師對「自我」的形象非常關注。尤其，種種關於基層教師的研究，如教師個人實踐、教師形象隱喻、教師生命史、敘事探究、自我研究、反省探究等取徑，也都顯示「教師自我信念」在師資培育課程中，應該是一個不可忽視的部分。

(二) 僅強調「教師外在關注」所產生的問題

作者提出，教師作為一個反省的實踐者，必須瞭解自己的文化背景對學生造成的影響。誠如 Gilligan (1982) 所言，在個體的成長發展歷程中，「他者」與「自



我」兩者間必需達成平衡。因此，Fuller 僅強調個體外向的關注，將不利於新手教師從事「自我調整學習」(self-regulated learning)，一個好老師，有必要先「做好自己」，才能給學生一個效法的榜樣。

(三)「向外關注」及「向內關注」是教師成長的一體兩面

Veenman (1984) 曾對歷年「教師關注的研究」進行後設分析，發現教師教學生涯的早期，最關注的是「班級經營技巧」。然而在本研究中，此一現象，卻僅出現在九月份～十二月份。作者解釋，這是因為過去「教師關注的研究」只探討教師內心的「畏懼」面，容易將新手教師描繪成保守性格且關切班級紀律。但本研究在加入「希望」面向後，可以發現實習教師在實習期間最關心的是「課程與教學」及「教師自我期望」。作者指出，這是因為實習教師想將自己的能耐儘可能發揮在「提供豐富課程」以滿足自我期許。因此，他們把自己視為學習者，透過自我調整學習，來回應學生的學習需求。

(四) 向內的關注傾向，作為師資培育的改善之道

前文曾及，Kagan (1992) 認為「教師自我」面向，應是師資培育課程中最關鍵的部分，唯有先建立好教師自我形象，其內心關注才會向外轉移到課程設計，並進一步轉移到學生身上；如果縮短自我關注的時程，可能會帶來反效果。Kagan 主張透過自傳史的方式，幫助實習教師瞭解自己過去的受教經驗、學習問題、師生權力圖像等。作者認為，教師自我形象的重建，在教師生涯早期是重要的。另外，對於那些資深教師而言，教師自我概念的發展，也是有其必要的，這可以讓他們重新找回教學的動力和熱情。

(五) 邁向細緻的教師發展階段論

新手教師的發展是否有階段性，仍在爭辯之中。職業發展實為複雜而精細的過程，主張「階段論」的學者往往忽略了初任教師進行深思，並精緻化其想法的可能性。相關研究往往透過某個時期教師最顯著的關注事項，作為一種「圖像」(figure)，進行分析。雖然這種方法有其缺陷，但就作者觀點而言，至少可以對複雜的教師發展現象，進行描繪與分析。

五、研究結論

本文從密西根大學實習計畫中的實習教師訪談資料，拓展了 Fuller 的理論。研

究顯示，新手教師同時具有「向外」及「向內」的關注轉變傾向。同時，本研究也呈現了「組織脈絡性」對實習教師的影響；事實上，教師「自我觀念」的發展，是植基於個人與脈絡關係、教學文化間的影響之上的。

但是，實習環境文化存在一些問題，多少會影響到本研究結果的信效度。本文一位匿名審查者指出，首年任教，不同教師的內在關注主題可能不同。作者大抵同意；首先，實習現場教學與學習文化可能不同，由此促進了或抑制了教師的內在期望發展。其次，教師第一年的發展可能是循環式而非直線式的，一如研究中發現，實習教師相同的關注項目重複在某個時期出現。此種模式可能會持續幾年，然後才進行改變。當然，把研究期程拉長，或許可以突顯實習教師在不同時期的發展差異，但相對的，實習教師內在關注的細微變化，卻容易因此被忽略。最後，作者談到，對教師教學「希望」面向的研究，對其踏上通往專業發展之路，是非常有助益的。

導讀文章

Conway, P. F. & Clark, C. M. (2003). The Journey Inward and Outward: A Re-Examination of Fuller's Concerns-Based Model of Teacher Development. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 465-482.

參考文獻

- Buchmann, M. (1986). Role over person: Morality and authenticity in teaching. *Teachers College Record*, 87(4), 527-543.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental characterization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Gilligan, C. (1982/1993). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hawkins, D. (1967/1974). I, thou, and it. In *The informed vision: Essays on learning and human nature*. New York: (Original work published 1967).
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.





Zeichner, K., & Teitelbaum, K. (1982). Personalized and inquiry-oriented teacher education: An analysis of two approaches to the development of curriculum for field-based experience. *Journal of Education for Teaching*, 8, 95–117.

本文引注格式 (APA)

鄭景澤、阮孝齊 (2011, 9 月)。一個向內及向外發展的實習旅程——「關注本位理論」在師資培育上的應用。臺灣師資培育電子報, 24。檢索日期, 取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=432> (註:「檢索日期」請依實際檢索日更改為 XXXX 年 X 月 X 日)