期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

研究論文
課程研究
1 卷 2 期　2006 年 3 月　頁 97-124

中文教師的教學信念如何影響教學實務

譚彩鳳*

摘　要

本研究之目的是探討香港中文教師的教學信念及其與教學實務的相關性。研究對象是六位中學教師，教學年資由四年至三十一年不等。他們來自招收學生素質不同的學校，分為高、中、低三類。資料蒐集採用半結構式訪談及觀課進行。研究揭示教師的信念系統可歸為兩大類型，而主要的分歧在於教學範疇、教學方法、教學活動及師生在課堂中的角色。持傳授觀的教師支持舊課程，接受詳細講解經典範文的教學方式；然而，持啟發觀的教師則與新課程的理念相符。本研究也揭示教師的信念與教學實務，以及對學生的期望很大程度上是一致的，從研究發現顯示，要成功地實施課程，取決於教師是否認同新課程之目的與價值。

關鍵詞：教學信念、教學實務、中國語文課程實施、香港的課程變革

---

* 譚彩鳳，香港中文大學教育學院博士班畢業生。E-mail: angela_cftam@yahoo.com
投稿日期：2005年11月18日；接受刊登日期：2006年1月10日

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

Journal of Curriculum Studies
Mar., 2006, Vol. 1 No. 2, pp. 97-124

How Teaching Beliefs of Chinese Language Teachers Influence Their Teaching Practice

Choi-Fung Tam*

Abstract

This study aims to investigate the beliefs of Chinese language teachers in Hong Kong and how these beliefs are related to their teaching. Six secondary teachers with teaching experience of 4 to 31 years were studied. They came from schools with high, medium and low quality of student intake. Data were collected from semi-structured interviews and classroom observations. The study finds that there are two predominant belief systems held by teachers. The major differences lie on the beliefs about scopes of teaching, instructional approaches, teaching and learning activities, and roles of teachers and students in classroom. The transmission-oriented teachers support the old Chinese language curriculum that requires the teaching of classical and exemplar texts in great detail. However, the view of the heuristics-oriented teachers is in line with the new curriculum. The results also reveal high degrees of consistency between teachers' professed beliefs and their teaching practices as well as their expectation on students. The findings of this study suggest that successful curriculum implementation depends on whether teachers agree with the aims and values of the new curriculum.

Keywords: teaching beliefs, teaching practice, implementation of Chinese language curriculum, curriculum change in Hong Kong.

---

* Choi-Fung Tam, Dr. Tam is a graduate of Faculty of Education, The Chinese University of Hong Kong. E-mail: angela_cftam@yahoo.com
Manuscript received: Nov. 18, 2005; Accepted: Jan. 10, 2006

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

壹、緒論

不少文獻及研究指出教師的信念影響教師的決定，繼而指引課堂的教學及課程的實施，與行動是息息相關的（Clark & Peterson, 1986; Cronin-Jones, 1991; Grossman, 1990, 1991a, 1991b; Shavelson & Stern, 1981; Smith & Neale, 1991），教師的信念幫助定義教學工作（Nespor, 1987），亦會投射在教學行爲上，例如選取合適的教學內容（Grossman, Wilson, & Shulman, 1989; Kagan, 1992）、轉化成獨特的教學方式（Kagan, 1992; Pajares, 1992）、影響學生學什麼及如何學（Richardson, 1996）。2000年開始，香港教育進行全面改革，在八大學習領域中，中國語文教育也有重大改動。官方文件課程[1]（formal curriculum）指出1990年代以來中國語文在實施上的缺失：教學與考核偏重精讀教學，寫作以練習爲主，聽說教學、品德、文化隨機處理；設指定或限選的課文，加上教材以文字資料爲主，而內容也未完全切合學生的能力和學習需要，以致影響學習興趣和學習成效。由於指定的精讀教材數量較少，且以文藝作品爲主，學生又不重視課外閱讀，一般沒有大量閱讀的習慣，故不容易透過閱讀吸收新知識、接觸新事物。考試倒流效應（即由考試主導教與學）更往往令學生在學習上較爲偏重內容理解和記憶，不能充分培養學生的批判思考和獨立思考能力；另一方面，寫作教學往往變成寫作測試，未能培養學生的思維能力。針對舊課程實施上的問題，新課程的發展方向是建議教師根據官方課程框架，設計校本課程；不設指定篇章，改變學習材料局限於「教科書」的觀念。均衡發展讀寫聽說能力，並帶動其他學習範疇，如中華文化、中國文學、品德情意、思維及自學等；提倡重啓發引導的教學方式，避免過多單向灌輸知識；鼓勵教師適當地運用多媒體教學，促進互動學習方式；小組學習活動多元化，誘發學生主動學習，培養學生勇於探索的精神；鼓勵廣泛閱讀，適量背誦優秀的學習材料，培養語感，豐富學生的知識；教師的角色是啓導者，學生是學習的主體；中國語文新課程於2002年9月在初中階段實施，本研究之目的是藉此背景探究教師的教學信念，深入瞭解教學信念如何影響教師的決定及指引教學行爲。

[1] 香港課程發展議會（2000，2001a，2002）。

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

貳、文獻綜述：教師教學信念與行動

在1975年之前，學術界不斷研究教師的行為與學生學業成績的關係，是一個「過程－成果」（process-product）的範式，隨著行為主義學派的沒落與認知心理學派的抬頭，研究的方向轉到教師的思維與決定方面（Calderhead, 1996; Clark & Peterson, 1986）。影響思維與決定其中一項因素是教師的信念，要瞭解教師思維上的複雜性及教師信念的作用，下文分別介紹Clark與Peterson（1986）的「教師思考與行動的模式」及Shavelson與Stern（1981）的「教學判斷與決定模式」，以進一步瞭解信念、決定與行為的關係。

一、Clark與Peterson的「教師思考與行動的模式」

Clark與Peterson（1986）發展了一套「教師思考與行動的模式」（見圖1），這套模式有兩大範疇，兩者皆涉及教學的過程。兩個範疇用圓形來表示，它們分別代表教師思維過程、教師的行動及可觀察結果，教師思維過程是深藏在腦子裡而不可觀察的，但教師及學生行為、學業成績卻是可觀察的。故後者比前者更容易量度，在實徵研究方法上較容易處理；另外，這兩大範疇也代表學術界中研究教學的兩大支柱，即思維與行動。

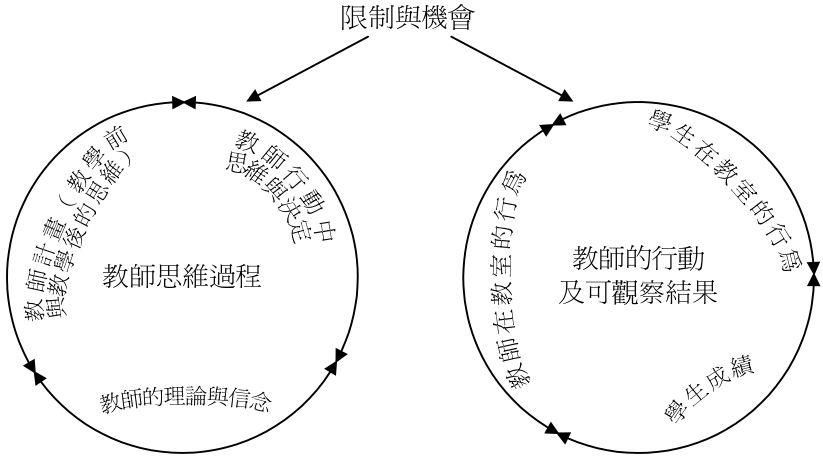

圖 1　教師思考與行動模式（Clark & Peterson, 1986: 257）

首先是教師的行動及可觀察結果範疇。教師在教室的行為是可被學生觀察的，

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

教師行爲會影響學生行爲，最終影響到學生的學業成績。圖1假設教師在教室的行爲、學生在教室的行爲與學生成績三者是互爲因果的，故以循環的形式表達出來。教師的行爲會影響學生，倒過來，學生的行爲也會影響教師；同理，學生的學業成績會影響學生的行爲，也會影響教師的行爲。第二是教師思維過程範疇。在這個範疇中有三項元素，分別爲教師計畫（教學前與教學後的思維）、教師行動中的思維與決定，以及教師的理論與信念。前面兩種元素包括教師計畫的過程，行動前、行動進行中及行動後的三個教學階段；第三個元素是教師的理論與信念，代表教師所擁有的豐富知識庫會影響教師的計畫及思維與決定的互動性。第三是思維與行動的關係。教師的教學思維過程受行動及其可觀察結果範疇的影響，而教師之行動及其可觀察的結果也會倒過來影響教師的思考歷程，故此思維與行動兩者是相關的、互爲影響的，故圖中以雙箭頭表示兩者的關係。Clark與Peterson表示在教學歷程中，思維與行動不斷地相互影響，有助教師建立良好的信念。

二、Shavelson與Stern的「教學判斷與決定模式」

談到教師的決定、信念與行爲的關係，Shavelson與Stern（1981）也有類似的看法。Shavelson與Stern（1981）發展了一套「教學判斷與決定模式」（a model of teacher judgement and decision making）（見圖2）用來研究教師的教學情況。此模式建議一系列的問題關於教師應用什麼資訊做教學決定，這些資訊又是如何融合而達成決定，以及制度上的限制與教師個別的差異怎樣影響這些決定。此模式共有七大主要項目：學生資訊、教師間的個別差異、教學任務的性質、教師對引致學生行爲的歸因、教師使用啓發性策略、教師判斷、制度上的限制及教學決定。在此模式中，影響教師教學判斷及決定的因素有很多，其中在「教師間的個別差異」一項中，教師的信念、對教材的信念及信念的複雜性是重要的因素，它們會直接影響教師對引致學生行爲的歸因及教師使用啓發性策略。教師掌握了學生的情況（如能力、動機、行爲），對教學內容的程度和速度有認識後，便會做出教學的決定，故此教師的信念是影響教師決定的其中一個因素。他們假設教師的行爲是受其思維、判斷與決定所指引，研究結果證明這假設是成立的，他們也指出教師所做的判斷主要建基於學生成績的歸因，包括其能力、動機及行爲。

從以上兩個模式顯示教師的思維決定與行爲間的關係密切，若只探究教師的行爲模式在概念上是不完整的，因爲只看行爲不能解釋教師的教學目的及其在判斷與決定間的差異性。此外，兩個模式的提倡者皆認爲信念是影響教師決定的因素之

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

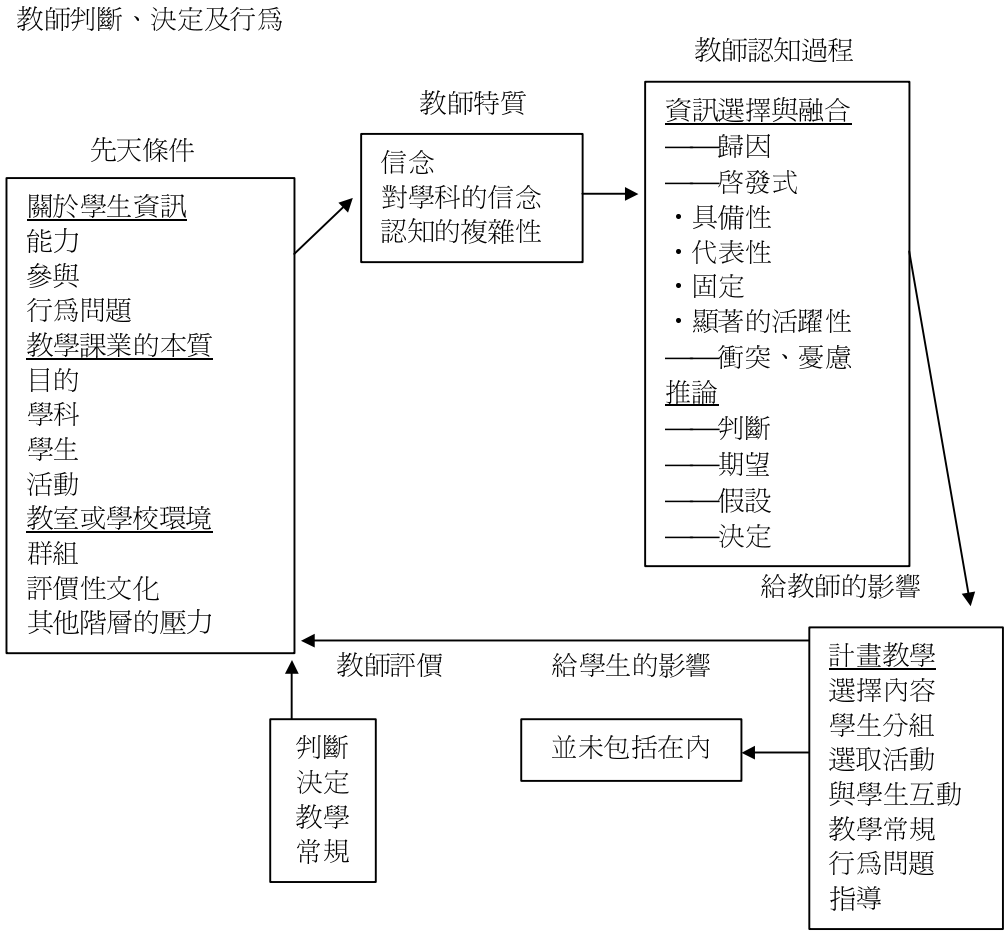

圖 2　教學判斷與決定模式（Shavelson & Stern, 1981: 461）

一，決定又影響行為，換言之，信念導引教師的教學行為。但相反地，行為也可影響信念，因為教師在實際教學活動中，從學生之學習成果所得到的教學回饋，也會修改教師先前的信念，如此的交互影響過程不斷循環。前者說明的是信念在行為之先，後者則說明先有具體的行動，然後才建立信念。研究教師思維決定與行為有助瞭解教師信念對課堂教學的影響，也為探究課程變革實施成敗提供新的切入點。

我們從以上「教師思考與行動模式」及「教學判斷與決定模式」兩個模式知道教師的信念影響教師的決定及思維，其與教師的教學關係非常密切，有關教師信念與行動之研究早在1980年已展開，探究兩者是否相關，教師的信念轉化成行動影響實際的教學（Calderhead, 1996）。而大部分實徵研究的結果卻發現在教師信念與被觀察的表現之間，都有一致的關係（王靜如，2001；張佩瑛、蔣治邦，2000；黃

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

繼仁、周立勳、甄曉蘭，2001；Carlsen, 1991; Cronin-Jones, 1991; Grossman, 1990, 1991b; Gudmundsdottir, 1991; Hashweh, 1996; Hollon, Roth, & Anderson, 1991; Smith & Neale, 1991; Thompson, 1984; Wineburg & Wilson, 1991）。Clandinin（1986）及Elbaz（1983）之研究皆指出教師的信念會轉化於日常教學中，成爲個人的實務知識（personal practical knowledge）；Richardson（1996）也指出研究人員普遍認爲教師信念與教學實踐是相關的，教師的信念與行動是互動的。以下將列舉一些實徵研究。

張佩瑛、蔣治邦（2000）之研究揭示教師的教學信念與課堂實踐行爲是一致的。此研究探討持兩種不同教學信念的數學科教師與他們教學處理的關係，研究指出「進步取向」教師常用「提示思考」的教學類型處理，且較常提供同儕討論的機會；「傳統取向」教師常用「示範觀察」的教學類型處理，且較常使用教師講解策略。

Grossman（1991b）之研究比較兩位英文科教師如何教授文學：其中一位教師具「文本取向」（text-oriented）信念，教文學時詳細解釋文本，鉅細靡遺地向學生講解字詞、課文的意思，因學生需要根據文本內容來支持他們的解說及意見；另一位具「讀者取向」（reader-oriented）信念，教授文學時儘量利用文本誘發學生說出個人的經驗及意見，這位教師認爲文本的意義全繫於讀者個人主觀的縯繹。此研究揭示英文科教師對學習文本的信念與課堂教學的方式與行爲是一致的。

Kember與Kwan（2002）之質化研究也發現，香港的大學理科講師有兩種教學信念，持傳遞知識信念之講師傾向採用內容導向（content-oriented）的教學方式；持促進學習教學信念之講師傾向採用學習中心（learning-centred）的教學方式。Kember與Kwan指出這兩種教學方式，有不同的維度（dimensions）可區別兩者之特性，包括動機、策略、焦點、評核、切合學生特點、經驗或知識的來源，反映教學信念轉化成教學實務，Kember與Kwan也發現教師的教學信念會轉化成教學方式。

以上各種實徵研究與兩個教學模式的理論互相印證，顯示教師的教學信念在合適的情況下，會反映在教學實務上。不過，有些研究指出教師的信念未必會實踐出來，主要是受到一些強而有力的客觀因素所宰制。

陳忠志等人（1998，轉引自王靜如，2001）之研究發現，教師科學本質信念與其營造的建構式教室環境之間沒有一致性，教師的教學除深受教師信念影響外，也受到外界強烈的束縛，其中包括升學聯考的壓力因素。

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

Grouws與Koehler（1992）指出教師信念與教學行爲並不一致，是因爲信念與教學實務並非建立在簡單的因果關係上，反而是一種複雜的連結，其中仍有許多因素影響著教學信念與行爲的一致性，如社會脈絡下的限制、機會、價值和信念，學生、父母、同事或行政人員的期望，以及對課程的適應。

Kember與Kwan（2002）也指出，大學教師的教學方式若與其教學信念不配合，是因受到其他脈絡因素所影響，如大學的影響、課程設計或學生的先決條件。

Thompson（1992）綜合一些實徵研究指出，數學教師的教學信念與教學行爲不一致，是由於信念與行爲並非簡單的因果關係，而是一種複雜的關係，有不同的因素影響教學工作，其中一種是社會脈絡，教學受制於某些因素及視乎是否有合適的機會。他又申述有關的脈絡包括價值、信念，對學生、家長、其他教師、行政人員的期望，所採用的課程，評核機制，大圍教育系統對學習所持的價值與哲理。

正如Clark與Peterson（1986）及Shavelson與Stern（1981）所指信念是影響思維決定其中一項因素，影響教師行爲的因素還有很多，從以上學者的不同意見可以反映出來。這正好說明了信念與行爲之間並非簡單的線性因果關係，很難直接量度。此外，教師的信念是有強弱之分，即「中央與邊陲」之分（Rokeach, 1968），當其他因素比教師信念強時，如考試制度凌駕教師的信念，教師的信念便不能影響其行爲。還有一種可能性則是教師所持的信念，礙於能力問題未能轉化成行動。

參、研究設計

本研究採用質化的研究範式，探究教師的教學信念及其與教學行爲的關係。質化研究的特質是採用自然主義的探究（naturalistic inquiry）方式研究設計去探索研究問題（Maxwell, 1996; Merriam, 1998; Patton, 2002）。根據Merriam（1998）質化研究的特點有以下五點：(1)從參與者而非從研究者的角度瞭解現象；(2)研究者是以最基本的工具去蒐集資料並進行資料分析；(3)研究者需要進行實地考察；(4)主要應用歸納的研究策略；(5)因爲質化研究關注研究過程、意義及理解，所以出來的成品描述豐富。本研究採用質化研究方法，主要考慮到研究的對象是教師，而教育關乎人的活動，教師們具有不同的個性及價值觀，他們有很大的自主和變異程度，當中的複雜性頗大。研究者希望從教師的角度借中文科新課程爲切入點，瞭解教師的教學信念。有關中文教師教學信念的實徵研究很少，到目前還未有一套理論，故研究者借助Glaser與Strauss（1967）的扎根理論的步驟與方法，透過持續比

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

較與分析，把資料進行編碼，找尋概念類別，經過分析與歸納，把相關的概念類別綜合成信念系統，到最後理論慢慢冒升，建立一套理論。

質化研究的靈活性容許不同方法去深入及詳細研究已選擇的議題，尋找出未預期的現象（Patton, 2002）。本研究蒐集資料的方法包括半結構性訪談及課堂觀察，研究者會投放大量的時間到學校與教師會晤，瞭解教師在中文學科內的教學信念，透過訪談（所有對話內容均會錄音），當中包括教學情境分析的設計，引導教師說出內隱的信念，依循教師當時的心理變化及說話內容順勢進行訪談研究。研究者也需要到教室觀課，利用攝錄機錄影研究對象的教學實況，之後與研究對象觀看錄影帶，透過刺激回憶，儘量從不同的脈絡探討教師的教學信念與實務。研究者要有敏銳的觸覺，利用所見所聞的線索誘發教師說出心中的教學信念，如師生的上課情況，教室、桌椅排列、壁報、走廊，或從教師的衣著、言語、行爲，直接地從這些來源獲取資料。

研究者以有目的之取樣（purposeful sampling）的原則，選擇性地抽取能爲本研究問題提供最大量信息的樣本（Patton, 2002），樣本的數目爲六人。根據研究問題及目的，本研究要選擇合適的研究對象，其條件包括：不同學歷背景、不同的教學年資、任教不同特質的學生，包括不同學業成績的學生（第一、第二或第三組別）[2]、不同年級的學生（中一、二、三）。這六位研究對象來自三類學校，以學生學業成績第一、第二、第三組別來區分，每一類學校有資深教師及年資較淺的教師各一人[3]，這六位教師來自六所不同文化背景的學校，他們的學歷及職務也是不同的。

肆、研究結果

研究者歸納了六位教師的資料，發現六位教師在學科本質上的信念是相類近的，然而，他們的教學信念及教學行爲在讀寫聽說範疇、教學方法、學習活動及師

[2] 香港小學升中派位機制將學生學業成績分為三個組別，按成績高中低排列依次序為第一、二、三組。

[3] Berliner（1995）稱一名新手教師成長為專家教師，至少需要十年的教學經驗。新手教師則是具有三年或以上、十年以下教學經驗的教師。李瓊（2004）指出在教師專業研究發展中，職前教師或入職後兩年的教師首要關注的是如何適應課堂教學的節奏與維持教室秩序，當教師掌握了基本的課堂常規後，如何處理教材、如何關注學生的學習則成為教師的關注點。

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

生角色上都存在著分歧，研究者將其歸入兩組，分別以「傳授觀」與「啓發觀」來區分兩大取向[4]。研究發現有三位教師持傳授觀（梁老師、藍老師及洪老師），另外三位教師則持啓發觀（蔡老師、楊老師、林老師）。

一、中國語文學科本質的信念

六位教師都指出中國語文是一種工具，透過讀寫聽說可以表情達意、與人溝通，具實用性的功能，學習字詞句、文體、語文基礎知識等都屬於這個領域，「文」就是這些範疇的總稱。語文同時傳遞思想，如作者的個人情感、文章的寓意，學習語文又可以欣賞中國文學、認識中國文化和歷史，不知不覺間受到情感的教育，「道」就是這幾類範疇的統稱。他們認爲語文的本質是文道合一，文道的訓練是雙軌進行，透過教授篇章，既可培養學生各種語文能力及表達情意的技巧，也可使學生潛移默化，領悟作品的思想感情，學習箇中的道德哲理，欣賞語文的藝術價值，體會中國語文綜合性的特質。林老師也認爲中國語文的學科本質除了具備實用性功能外（如聽說、學習語言能力），還包括思想性的本質，學生可透過篇章學習中國傳統優良的文化、欣賞中國文學及學習中國人的品德情操。以下的訪談是她對中國語文與英語的不同看法：

> 中文，我覺得不僅是一種實用語言，聽說就是實用，中國語文，雖然跟中國文學分開，但在初中並沒有中國文學這一科。其實中國語文跟中國傳統文學是不能分割的，所以這一科涵蓋了很多不同的範疇，我們不應該把它們分割，它不像英文，是外國人的語文嘛，我覺得學習外語是為了實用。其實中國語文不僅培養學生的語言能力，也包含了中國人的文化、中國人的品德情操，藉著篇章學習中國傳統優良的文化。（林老師：訪談一）

在教學上，他們也會選教一些內容與文筆俱佳的作品，有需要時還叫學生背誦，以加強學生對作品的記憶力及理解力。舉例來說，爲配合讀文教學，梁老師會要求學生背誦及默寫經典的作品，如古典詩詞及古文：

> 教經典作品，例如〈歸園田居〉，我要學生背誦。〈記承天寺夜遊〉雖然是散

[4] 兩種教學信念的命名摘錄自筆者的博士論文。

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

文也應該要背，我也要他們背，因為這些作品的文字比較簡潔，但是學生是很抗拒的，常常嚷著說：「哇！那麼多！」我覺得如果學生能力上做得到的也無妨。（梁老師：訪談二）

二、讀寫聽說範疇

兩組教師都認爲中國語文科的教學範疇包括讀寫聽說，中國文化、中國文學、品德教育等，而針對讀寫聽說去比較，不難發現兩者之間有著不同的取向。持傳授觀的教師表示首要任務是教範文，由範文帶動寫作，反而聽說教學則屬次要。如梁老師認爲讀寫是較重要的。他表示新課程雖然加入聽說的考核，能全面評估及訓練學生的語文能力，但目前的情況卻不容樂觀，教師只可以在有限的時間內做出調整，撥一點時間訓練聽說，聽說能力加強了，但相對來說，讀寫的能力卻下降，出現此消彼長的情況：

現在呀，學生的語文能力到什麼水平？可以分兩方面說，起碼聆聽能力沒有什麼問題，說話明顯比以前的學生好，有條理，學生的確沒有那麼害羞。我覺得現在的教改，只是把資源重新調配而已，強調了聽說，把其他的能力（讀寫）拉低，聽說能力就提升了。我同意全面訓練讀寫聽說的能力會比較好，但我始終覺得最重要的是讀和寫。你先要透過閱讀這個吸收過程，然後你的說話才有內容。在香港這樣的環境，寫作的風氣不流行，你看學生的寫作水平那麼差，根本提不起勁去批改。以前的學生在布局謀篇方面做得不錯，因為他們的閱讀量比較豐富。（梁老師：訪談四）

觀課所見，梁老師也是以教授課文爲主，分析文章內容，並播放與課文有關的錄影帶給學生觀看，讓學生明白課文內容細節（觀課：梁老師20040504）。他表示目前所教的學生將來考公開考試還不需要考核聽說能力，故在教學時間安排上聽說訓練是很少的。

持啓發觀的教師也認爲讀寫是重要的，但他們卻認爲聽說也是語文能力的一部分，應從實際生活情境學習；並認爲讀寫聽說需要綜合訓練，這與傳授取向的教師只重讀寫及獨立教授讀寫聽說的信念明顯有分別。例如林老師覺得讀寫聽說的訓練是重要的，可使學生畢生受用，並認爲讀寫聽說四方面的教學要取得平衡，各種能

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

力是綜合訓練而非割裂施教。研究者觀課時也看到了這些教學實況，她帶領一班中二級學生到電腦室上課，利用互聯網教一篇說明文。由於學生比較被動，她指派三位學生介紹學校的位置，學生說完之後由她來做口頭評估，先指出學生的優點，然後才建議改善的方法。之後，她指示學生進入一個「故宮博物館」網站，讓他們自行瀏覽及操控，又請學生扮演小導遊，依據網站的實景介紹景點。為了配合這節課的教學目標，她更利用電腦播放聆聽錄音帶，學生把答案寫在工作紙上。聆聽訓練結束，林老師請學生與鄰座同學討論，共同設計「香港夢想廸士尼公園」平面圖，預備下一節由他們來做小導遊，而學生回家必須寫一篇相關的文章（觀課：林老師20040302）。

三、教學方式

持傳授觀的教師認為教師講解也可以很精彩，吸引學生學習，在教學效能上不但快捷、省時，有效地導引學生建立學習的常規，還可以控制課室秩序；基於此，他們認為資訊科技對學習語文無太大幫助。從資料顯示，這組教師的教學模式偏於單向，教師傳送知識給學生。洪老師表示受以前教師的薰陶，接受了傳統由教師講解的模式，認為在教學上一樣可以吸引學生學習。她又認為這種方法很清晰，有程序可依循，學生容易掌握學習模式；然而，她卻反對太多分組活動，叫學生搬桌椅、玩遊戲，根本沒有成效：

> 我覺得有學問的老師只用chalk與talk（講解及板書）的方式教學已經可以應付了。我看呀，從前年長一輩的老師利用chalk與talk也有他們的吸引力，學生也能夠學到知識。反而搞分組活動，搞得天花亂墜，又要搬動椅子桌子，倒不如翻開書，由老師去講，學生會比較容易掌握一套學習的模式。（洪老師：訪談一）

觀課期間，洪老師吩咐學生完成課後練習，透過一問一答提示學生，最後讓學生把其中一些答案寫在黑板上（觀課：洪老師20040211），這與洪老師的教學信念是相符的。

洪老師對使用多媒體教學是很反感的，她認為如果教師有功力的話，用講解的形式都可以很精彩。她認為運用多媒體教學只不過把圖片展示出來，學生根本不知道學習目標，她在教學上沒有應用電腦及多媒體教學，因為她覺得這些太花俏，用

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

電腦教學效果遠不及講解方式，反而用講解方式較快捷。如果利用電腦教學，她的學生會趁機破壞教室秩序，這與她常用的教學方式有牴觸。

然而，另一組教師重視啓發教學，認爲多讓學生參與學習，可增強師生間及同儕間的互動性。而楊老師認爲教學不可以「滿堂灌」，否則學習成效不大，學生也會失去學習語文的興趣。他認爲語文能力是由學生自己培養的，這與第一組教師相信知識由教師傳遞的信念是不同的。他捨棄了每一篇也要詳細講解課文的信念，因爲他認爲只是單一地由「教師講、學生聽」的教學模式對學生的學習成效低，教師是課堂一個主導角色，雖然聲嘶力竭，但學生無太大獲益：

> 老師永遠做一個主導的角色，老師會很辛苦，你想一下老師要不停地講四十分鐘，老師很吃力，學生也沒有太大獲益，老師常常講授，學生學到的其實是很少。有一個研究指出學生在課堂上聽老師講課，下課之後他們不去温習的話，學生吸收到的東西是很少，好像是百分之二十到三十，所以說，教師單向式的教授方式，老師出了雙倍的力，但到頭來事倍功半，學習成效很低。（楊老師：訪談三）

觀課時，楊老師先請兩位學生出來進行一分鐘的新聞報告，然後請其他同學歸納講者的重點，楊老師也會糾正學生的用詞及發音。這一節課的教學目標是教一篇說明文，他利用電腦簡報展示一些說明文的定義。學生看完課文，楊老師便開始提問，他不斷引導學生，要他們舉出實例。他給學生討論時間，並讓學生把答案寫在黑板上，也請學生在黑板上畫圖表示（觀課：楊老師20040421）。由此可知，學生多講、多參與一點、使用電腦教學是梁老師的教學方式，且信念與行動兩者是互相配合。

隨著科技的進步，教學的媒體也有轉變，學校也引進資訊科技教學。這一組教師表示資訊科技教學畢竟是輔助工具，使用與否要視乎教學需要，若能善用這種媒體能帶動學生學習語文的興趣。

四、學習活動

持傳授觀的教師表示語文學習的主要任務是讀寫訓練，課堂的教學活動自然是教師講解、學生聽課的模式，教師相信留心聽課比小組活動的成效更大，這與教師主導的教學信念是相互配合的，教師可施展渾身解數，透過講解傳授學生知識，鞏

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

固教師爲學科專家的地位。藍老師認爲課程發展處建議的教學理念，如多舉辦多元化的學習活動，像是專題研習、小組討論，是不錯的，不過師生有沒有時間及空間去做、學生有沒有能力應付亦需要慎重考慮。藍老師不相信他所教的中三輔導班學生有能力參與小組活動，以往曾舉辦故事新編、小組討論活動，據他的觀察，因爲學生的質素差，秩序上會出現問題，需要教師扶助才能完成課業，這已失去了學生自動學習的意義。從以下的一段說話可反映其信念：

> 分組討論的好處是一人計短二人計長，他們一起分析一個題目，你說一句我說一句，但缺點就是難控制課堂秩序。要學生分組，要視乎那一班，學生分了組，討論的東西與你的要求可能不一樣，或者完全沒有關係，這樣的討論是沒有效果的，據我的觀察有些學生很害羞，他們不敢說話，有些頑皮的學生又故意不說話，你叫老師怎樣處理？（藍老師：訪談一）

此外，這一組教師表示任教能力差及紀律性低的學生，聽課與寫作課可以有效地控制課堂秩序，減少很多學生行爲問題。觀課所見，學生一面聽教師講解課文，一面按教師的指示完成工作紙，期間也有教師問、學生答的環節，不過，有些頑皮的學生故意扯開話題，也有答非所問的情況出現（觀課：藍老師20040416）。

啓發觀的教師同意聽課、做練習、寫作活動可以鞏固學生的語文能力，與此同時，爲了提升學生的學習興趣及加強學習的互動性，教師會安排多種類型的學習活動。學生不再依賴教師傳授知識，反而積極地從同儕之中學習，截長補短。這一組教師認爲語文學習並非由教師傳授，也不是白紙黑字模式，他們相信學習者必須要經歷實踐，學習才有意義。透過多元化的學習活動與同儕協作，培養溝通能力、自學能力、協作能力、解難能力、運用資訊科技的能力，互補不足，這是教師單方向輸入或在教室裡不能獲取的經驗。蔡老師也認爲活動之目的是要實踐有意義的學習，教師要指導及訓練學生，讓學生經歷艱辛的學習過程，接受挑戰，才能提升理解力及學習興趣。他指出在傳統教學中，教師把知識灌輸給學生，死板沉悶。他反而贊同活動教學，他一再重申活動教學並不等於玩耍，教師要小心處理，要訓練學生參與並接受高難度的學習，他們才會獲益：

> 我會透過活動讓學生去實踐，這樣的學習對學生來說是很有意義的，因為經歷了一個挑戰，學生會覺得自己的理解能力提升了，自然有興趣去學，學習更用

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

功，所以透過實踐學習是一個新的方向。在新課程的理念裡，搞活動並不等於「玩」呀！（蔡老師：訪談三）

為配合「中國文化之旅」的單元，蔡老師安排學生到深圳中國民族文化村參觀及訪問，學生必須事先分組及擬定採訪的少數民族村寨，同學事前要蒐集資料、構思訪問問題及計劃當日行程。活動當日需做觀察及訪問。課業為全組的綜合報告「文化異彩話中華」（綜合介紹自己走訪之少數民族的生活起居、文化語言宗教等特色）及各人的寫作如「一代天驕」（記馬戰表演）、「民族舞風情」（介紹民族歌舞表演）、「異地情真」（給受訪問者的一封信）、「遊學筆記」（記述整個過程）等，另附感想、分工、會議紀錄、互評表等。

五、教師角色

傳授觀教師的角色是課堂的主導者、堅守著知識傳遞者的角色，這與他們的教學信念、學習信念是相符的，教學流程與學習的活動由教師安排。洪老師表示其學生能力弱、學習動機低、不自律，她認為保持課堂的秩序是最重要的，因此她不安排小組活動、不使用資訊科技教學，還透過外在的獎懲制度來管束學生的行為：

我覺得最重要的是先管後教，你管不好，你怎麼教，不管你的學問有多高、經驗多豐富，你也不能教下去，沒有人聽你講嘛！他們騷擾同學，你就別教了。他們是否學到東西是其次，起碼上課不會生事，他們要守規矩。（他們）小學的時候吃口香糖沒人管，上課生事。要先搞好課堂秩序，才可以要求他們讀書。（洪老師：訪談二）

觀課時，她嚴詞斥責違規的學生，同時又以加分的方法誘發學生舉手回答問題；在其監督下要學生隨堂完成課後練習。從各項資料反映，在教室內她的角色是主導者、監督者、管理者；她不相信學生可以成為學習的主體。

反觀啓發觀教師的角色是是啓發者、輔導者，他們用不同的方法提高學生主動學習的興趣，讓他們參與學習的過程。他們相信學習語文能力是要由學生自己培養的，並非由教師傳送的。林老師表示現在她的角色已經改變了，她回顧自己教舊課程時，主要的工作是傳遞資料，而在新課程中的角色則是帶動學生認識新事物，讓學生知道學習語文是活潑有趣的：

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

以前我覺得我教傳統模式的時候好像是傳遞資料，比較著重講解課文，我不是不教能力，不教他們分析篇章，「中學會考」也很著重課文內容。但在新課程中，我的角色已經不同了，要帶學生看很多新事物，有些是語文以外的東西，有些新事物是語文的範疇，例如透過電腦去製作照片，在旁邊加上一些文字說明，學習語文就是這麼地有趣，我覺得已經把學習語文變得很活潑了。從老師的角度看教語文也比從前活潑了，關鍵是教師肯不肯改變以前的教學模式，守住十幾、二十篇課文，教他們閱讀課文，分析課文。現在教語文，學習語文比從前活潑，我覺得這樣才是真正的教育。（林老師：訪談一）

在教學活動上她儘量要學生參與學習，例如寫作歷程檔案：

我們今年設計了一個寫作歷程檔案給中二級的學生，目的是讓他們多參與，他們要當小記者，但不用做訪問，只是拍照。他們需要在照片旁邊寫二十到三十個字形容一下，每一組至少要交四張照片，他們還要製作powerpoint（電腦簡報），然後向同學報告，順道做說話訓練。他們在照片旁邊寫一些句子，跟寫短文一樣，然後把文章交出來。（林老師：訪談一）

六、學生角色

在傳授的教學信念裡，一切教學活動在教師的安排下進行，學習非發自內心，而需要他力去驅動。這一組教師表示新課程的理念以「學生爲學習主體」是理想，但學生的能力並沒有達到這個水平。例如藍老師認爲課程改革提倡「主動學習」這個理念層次很高，教師不用教學生，學生便會自動看書，上網蒐集資料。他所教的學生能力差、學習動機低、不守課堂紀律，對學習毫無興趣，他們根本不會主動學習，教學的擔子自然落在教師身上，在教室裡學生依然是被動的學習者，要由教師花盡力氣去推動學習。研究者在觀課時看到三位教師，梁老師、藍老師及洪老師的學生均是被動地聽課，依從教師的指揮學習，有些甚至不理會教師的教學，對學習沒有興趣，更遑論培養主動學習的精神。

持啓發教學信念的教師普遍關注如何「學」的問題，爲學生提供有意義的學習機會，讓學生多參與。蔡老師解釋「學生爲學習的主體」並非以學生的意願爲主體，因爲他們並不一定會想、會爲自己打算。「學生爲學習的主體」的意思是教師

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

多給學生學習的機會，使他們有良好的發展。如專題研習便是以學生爲主體，由學生自己去決定題目、解決問題、經歷學習過程、享受學習成果：

> （舊課程）篇章教學的學習材料不是學生選的，學習的過程不是他們決定的，考評辦法由老師規定，學生要回答指定的題目。現在專題研習的題目是學生自己決定，要自己解決問題，學習過程由學生參與，做得好不好由他們來承擔，老師的角色跟以往已經不同了，老師沒有固定的答案，只需要看學生做得好不好，跟舊課程很不同！（蔡老師：訪談二）

他認爲學生有能力變成主動的學習者、參與者，學生有自主學習、發揮所長的空間。從各方面的教學行爲顯示蔡老師、楊老師及林老師的學生透過不同的教學活動可以成爲學習的主體。

伍、討論

一、教師的教學信念

綜合本研究的發現，教師的教學信念可以歸類爲傳授觀及啓發觀兩種取向。持傳授觀的教師著重傳授知識，偏重「教」的內容及方法，傾向從教師的角度處理教學問題，並認爲教科書及教師是獲取知識的來源。他們相信學習要由外力驅動，有效學習的方法是由教師主導，固守於課本以內的知識。他們大費周章地經營把知識教授給學生，所付出的力度比學生大。教師相信學生要由他們帶領學習，故學生的角色是從屬。打個比方說，教師是樂團的指揮，而學生是樂團中的成員，要配合指揮的指示奏樂。在古代中國的社會中，教師作爲傳授者的信念可見於不同的文獻中，「師者，傳道、授業、解惑也。」（〈師說〉）及「養不教，父之過。教不嚴，師之惰。」（《三字經》）在中國古代的文獻典籍中可以找到教師的教育觀念包括知識要由教師「傳授」，教師要「教導」學生做人的道理。

持啓發觀的教師傾向啓發學生學習，比較關注「學」的模式及學習過程，偏好從學習者的角度處理學習的問題。他們相信除了教科書及教師外，知識與能力還可以透過同儕協作而獲得，教師認爲學生潛藏各種能力，例如推理、思考、發現及解決問題等，要觸發其內在的學習動機，從多種途徑獲取知識。他們在旁邊點撥學生

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

自學，而要求學生在學習上多花心力，認爲學生有能力學習，可以成爲學習的主人。打個比喻，學生是習泳者，而教師是教練，習泳者要跳入水中學習才可以學會游泳，教練則從旁指導。孔子的教學方法是：「不憤不啓，不悱不發；舉一隅不以三隅反，則不復也。」（《論語・述而》）與這一組教師的教學信念相似，就是注重啓發的教育原理和切合學生的個性發展，無論是知識與做人的學問皆從啓發開始。

傳授觀及啓發觀並非截然不同的教學觀，而是一個續譜（continuum）的關係，展示教師在某特定環境下（如教學內容、不同能力的學生、課業、環境脈絡）的若干教學信念。經過研究者的分析，傳授觀其實是啓發觀的基礎，屬於「入門」的階段，啓發觀是屬於「進階」的境界。故持啓發觀的教師不但持有傳授知識的信念，還秉持著啓發學生的精神，他們擁有較多元化的教學策略（除了講授、提問、示範外，還有安排小組討論、同儕協作、運用資訊科技媒體教學），具備較強籌辦小組活動的能力，不但培養學生的語文能力，同時亦發展學生各種共通能力，學生之間的交流、師生之間的對話明顯較多，使學生所涉獵的知識層面更豐富。

持傳授觀的教師普遍支持舊課程，教學以教授範文爲主，要鉅細靡遺地講解課文、指導學生寫作，但聽說教學則屬次要。持啓發觀的教師欣賞新課程的設計以學生爲中心，均衡發展讀寫聽說教學。他們不認同滿堂灌的教學方式，認爲學生需要參與，實踐有意義的學習，以培養各種共通能力。由此觀之，傳授觀對新課程帶來很大的障礙，反觀啓發觀對落實新課程有很大的幫助。這與Rogers與Shoemaker（1971）的觀點相似，他們指在課程變革中有兩類型的教師：一爲反對採用者（dissonant adopters），只實施一些可見的項目但沒有忠實地實施一個課程變革；另一類教師屬於支持的採用者（consonant adopters），願意忠實地實施課程。這個研究肯定教師在教室層面是課程的最終實施者及決定者，縱使中央決策者已訂立課程變革的宗旨、目標、教學方法、評估方式等，但實施與否、或實施什麼、或如何實施的大權操縱在教師手中（Fullan, 2001; Marsh, 1991）。

教師教學信念與新課程的理念出現分歧，這也反映課程設計者在構想新課程時，思考並不周密，文件課程中只反映設計者的理念，卻忽略了一部分教師的教學信念。從研究資料反映，部分持傳授觀的教師認爲他們所教的學生學業能力不逮，讓他們自習課文、自行上網尋找資料或主動參與小組活動，他們根本做不到，理由是學生沒有相關的背景知識，教師唯有以講授的方式教學，由此推論，課程設計者沒有考慮到教師教學上的處境與困難。從中文科新課程的實施情況，反映了當前教

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

育或課程改革之急務爲關注教師的教學信念，這也是日後教育改革之方向及關注項目。

二、教師教學信念是否指引教學行爲

Clark與Peterson（1986）及Shavelson與Stern（1981）指出教師的教學信念是影響教師決定的因素之一，教師的決定又會影響教學行爲，是故教師的教學信念與教學的行爲關係密切。Pratt（1992）之研究也反映教學信念涉及信念、意圖及行動三種元素，三者是互相聯繫的。Kagan（1992）綜合不少實徵研究並指出教師的計畫轉化成關鍵的教學活動。研究者經過資料的分析，均發現教師的各種教學信念，包括學科信念、教學信念、學習信念、師生角色的信念會轉化成具體的教學實務。

最早研究學科本質信念的學者是Grossman、Wilson與Shulman（1989），他們指出教師的學科信念強烈地影響他們的教學及選取適合的教材。本研究發現教師對學科本質的信念，即「文道合一」會影響他們選取什麼教學材料，如蔡老師著重發展中國文學教學，他在校本課程內，加入文學教學單元，除了在課堂上教授古典中國文學外，還會選取西方現代文學，讓學生自習一些翻譯作品，然後在上課時討論。而其餘五位教師也會選擇一些適合的文章作爲補充教材，當中也不乏文言文及富品德情意教學的作品。本研究之發現能呼應Grossman、Wilson與Shulman（1989）的理論，也與其他實徵研究結果一致（王靜如，2001；廖靖綺、楊惠琴，2000；Cronin-Jones, 1991; Grossman, 1990）。

教師的教學信念會影響他們採用什麼教學方法（張佩瑛、蔣治邦，2000；Bonner, 2001; Cronin-Jones, 1991; Lloyd & Wilson, 1998; Smith & Neale, 1991; Wilder, 1997），教師使用何種教學方法取決於課堂教學目標、教學信念及從學生身上所獲取的資訊（Borko, Cone, Russo, & Shavelson, 1979）。Morris（1996）也認爲教師在教室裡可自由選擇採用何種教學方式，他們在這方面的影響力最大，但要改變教師的教學方法是極度困難的，因爲這牽涉教師和學生的深刻信念。本研究發現教師的教學方式分爲兩類：講授及啓發式教學方式。前者以講述範文爲主，教師的主導性較強，學生要安靜地聽教師解說，教師依據自己的經驗及教科書的內容，把知識傳授給學生，學生則是接收知識。根據教師的意見，綜合這種方式的優點有三：有效地在指定時間內完成教學進度，可以幫助學生理解及分析文章內容，還可以有效地控制課堂秩序。由於教師擅於講解，故所用的教學工具不離粉筆與黑板，很少甚至沒有使用資訊科技教學。反觀啓發觀是以活動爲主的教學法，教師只需在旁指點啓

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

發學生參與各類活動。這種教學法的理念是強調學生的參與，讓他們在真實情境中學習，觸發同儕間的互動性，學生變成學習的主體。根據教師的意見，這種教學法的優點能提升學生的學習興趣，綜合訓練學生的讀寫聽說及各種共通能力。有需要時，教師會使用多媒體資訊科技教學，加強學習的互動性。他們也認爲以啓發的教學方式，既能提升學習效能，且對應付公開考試仍游刃有餘：

> 傳統教法以教課文為主，針對考試去教，我覺得這種教學有問題，死板沉悶。現在公開考試不用考指定篇章，學生不需要死記硬背。我以學生為中心設計教學，訓練學生的語文能力、理解能力，學生思維能力強，會掌握語境靈活應變，反而更有利學習，我又怎麼會擔心他們在公開考試的表現呢？而學習本身也不應只為了應付公開考試。（蔡老師：訪談二）

另外，本研究的發現也與Borko等人（1979）及張佩瑛與蔣治邦（2000）的結果相似：Borko等人（1979）[5]指「進步的教師」（progressive teachers）採用探究式的教學方式，「傳統的教師」（traditional teachers）較喜歡講授及背誦的教學方式。張佩瑛與蔣治邦（2000）的研究指出持「傳統取向」教學信念的教師，相對於「進步取向」的教師較少給予學生計劃教學的責任；然而，持「進步取向」教學信念的教師較喜歡採用同儕教學法。「傳統取向」是教師主導，偏向教師講解；「進步取向」是由同儕主導，彼此間的討論較多，教師多用提示思考的方式。

本研究也顯示，教師對學習的信念會指引他們篩選可欲的教學活動，持傳授觀的教師不主張安排小組活動，他們擔心學生有違規行爲，又擔心學生不主動、不投入，會浪費學習時間。他們認爲較適切的學習活動是聽課、做練習、寫作。持啓發觀的教師卻認爲互動式的小組活動可以加強同儕之間的協作性，也可以綜合訓練各種語文能力，他們安排的活動有小組討論、專題研習、參觀、話劇、廣播劇等，從資料反映，他們比傳授觀取向的教師有較多的教學活動。

Lloyd與Wilson（1998）的實徵研究指出，教師的教學信念會影響他們如何看待自己及學生的角色，本研究與他們的發現相類似。持傳授觀教學信念之教師扮演了知識傳送者的角色，學生在教師的安排下學習，並未能成爲學習的主體。反而持啓發觀的教師卻相信學生可以有能力自學，讓他們變成學習的主人翁，他們的角色

[5] 這是一個實驗性的研究，提供一些模擬的教學情境及學生資料讓研究對象做決定。

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

並非傳遞知識，而是創設情境，誘發學生主動學習，實際是扮演輔助者的角色。傳授觀取向教師是實行舊課程篇章教學的模式，啓發觀取向教師則實行新課程的理念，師生角色有轉移。

教師的教學信念引導教學行爲，不過，教學行爲也會倒過來影響教師的教學信念，教師在教學活動中及學生的學習表現上得到回饋，也會修改教師先前的教學信念，如此的交互影響過程不斷循環。如持傳授觀的洪老師相信寧靜的教室環境有助學生聽課，在學習上才有好效果，於是盡力維持教室秩序，還實施扣分制來遏止學生的違規行爲。洪老師從教學行爲中得到回饋，知道這種措施可有效地管理課堂秩序，鞏固她先管後教的教學信念；又如持啓發觀的林老師表示新課程實施前想獲取一些新知識及經驗，於是參加課程發展處的種籽計畫，觀摩了其他學校的設計，覺得官方提倡以學生爲中心的理念可引進教學之中。在教學實踐的過程中，她表示自己經歷轉變，由教師主導的角色轉變爲輔助者的角色；以往學生的角色只是留心聽課，但自從她採用互動雙向的教學模式後，學生參與學習的機會增加了，她觀察到一些平常不用功、不聰明的學生也積極參與活動。她獲取成功的經驗後，捨棄舊有的教學方式。從洪老師及林老師的例子可以反映信念與行動之間交替互動，爲Clark與Peterson（1986）及Shavelson與Stern（1981）的理論提供了實證支持，也顯示信念與行動之間的密切關係。

由於課程實施是一個頗複雜的問題，而影響課程實施的因素有很多，教學信念是眾多因素的其中之一。根據前人一些實徵研究結果反映，教師的教學信念未必一定影響教學行爲，本研究也有類似的發現，但情況並不多，以下是一些例子。

藍老師認爲教育署建議的理念，如要學生做專題研習及小組活動其實是不錯的，不過教師有沒有時間、空間去安排是一個很重要的問題；另外，學生有沒有能力去做也需要斟酌考量。藍老師任教的一班中三學生，學業成績是全級最差的，在他的教學信念中，他並不認爲學生可以成爲學習的主體，故其教學方法是採傳授式的策略，很少安排小組活動。有一次中文科組教師舉辦一個全級性的中文活動，要求每一班同學分組改編一個文言文寓言故事，學生可以拍錄影帶或錄音的形式遞交作品。藍老師並不主張學生參與這次小組活動，因爲他估計學生沒有能力做，交出來的習作一定很差。他感嘆這是科組教師集體的決定，不得不做：

> 上學期，放假之前做的分組活動，故事新編做得不太好，根本不能夠見人。我們科組活動要求學生把文言文的寓言故事翻譯為白話文，然後改編成新故事，

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

要他們自己拍video（錄影帶），或者錄音，然後把一set（一整套）習作交給你。我要跟科組老師交代，我也得叫學生做。我自己其實不想讓我們班（學生）做，理由是他們根本沒有能力做，做出來的東西不像樣子，我一定要監督他們去修改。唉！如果他們交不出來，我一定被其他同事指責。（藍老師：訪談二）

持傳授觀的教師皆認爲讀寫爲主要的教學任務，不太重視聽說教學，但未來的公開考試卻要考核聽說部分，故在課程實施時，又不得不教聽說，當然所占的教學時數是最少的，這是受公開考試倒流效應，由考試主導教學所影響。而梁老師更一針見血地指出教育改革的得益不大，反而考試改革帶來的影響更深遠：

家長也好，學生也好，教師也好，始終關注考試成績。當考試要考說話時，教師自然會訓練學生口語技巧。以前中六、中七（學生）說話能力不濟，有了口試之後，近幾年考生的說話能力算不錯啦，比以前有進步，很明顯是考試主導，自然培養出說話的能力。（梁老師：訪談二）。

他強調教育的改革要與考試掛鉤才有用，他又表示就算新課程怎樣變，教師都會依據考試的模式去教學，初中時暫且不理會公開考試，但到了中四、中五始終都要面對。

本研究的資料反映影響教學或課程實施的因素除了教師的教學信念外，還包括公開考試及科組教師的集體決定，以致教師個人的教學信念未能影響其教學行爲，乃因教學信念無法彰顯出來。

陸、總結

本研究的結果雖不能推演及預測所有教室情境，但至少可以知道中國語文教師的教學信念特質，透過實徵研究可以肯定信念及行爲之間的關係。本研究的發現支持了Fullan（1982）的看法，每一位教師有他或她主觀的觀點，不一定普遍地接受新課程的實施。教師不是技術員，只有在教師自願的情況下，才能改革（Fullan, 1993）。本研究也發現信念與教學實務是配合的（王靜如，2001；廖靖綺、楊惠琴, 2000；Cronin-Jones,1991; Grossman,1990, 1991b），大部分資料都支持教師的教

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

學信念與教學行爲有著密切的關係，然而由於科組教師的共同決定及公開考試的倒流效應（周國正，2002；陳大爲，2002；Tse, 1995），教師個人的教學信念並不能實踐在教學上，這與前人所做的研究，基於各種客觀因素出現教學信念與行動不一致的結果是相符的（陳忠志，1998，轉引自王靜如，2001；Lederman, 1999）。綜合而論，本研究揭示教師的教學信念定義教學的工作，指引教學行爲，本文也展示了中文教師如何組織及經營他們的教學，對瞭解課程的實施有重要啓示，值得課程發展者關注及參考，故此，未來課程改革要切實考慮教師的信念。而事實上，教學信念屬於教師個人的真理，沒有好與壞之分，如果課程設計者只認爲新課程的理念才可取，不能求同存異，不尊重教師信念，只會惹來反感。因爲課程革新能否成功實施必須仰賴教師的支持，在信念上認同新課程的理念與重要性，並將其實踐於教學上。

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

參考文獻

王靜如（2001）。小學教師科學本質概念及教學之研究。**科學教育學刊，9**（2），197-217。

李瓊（2004）。**小學數學教師的學科知識、教學內容知識及其與課堂教學的關係**。香港中文大學教育學院哲學博士論文，未出版，香港。

周國正（2002）。單元教學之外的選擇——單篇教學的要求及語文統整訓練的一個方案。載於香港教育署課程發展處中文組（編），**涓涓江河．面向中學中國語文課程新世紀**（頁23-36）。香港：教育署課程發展處。

香港課程發展議會（2000）。**學會學習．中國語文教育**（諮詢文件）。香港：政府印務局。

香港課程發展議會（2001a）。**中國語文課程指引**（初中及高中）。香港：政府印務局。

香港課程發展議會（2001b）。**學會學習：終身學習．全人發展**。香港：政府印務局。

香港課程發展議會（2002）。**中國語文教育學習領域課程指引**（小一至中三）。香港：政府印務局。

陳大爲（2002）。學生中心與校本語文課程設計。載於香港教育署課程發展處中文組（編），**涓涓江河．面向中學中國語文課程新世紀**（頁57-96）。香港：教育署課程發展處。

張佩瑛、蔣治邦（2000）。課堂內師生問答互動之研究：國小數學課問答互動中教師教學信念與教學處理的關係。**教育與心理研究，23**（上），99-122。

黃繼仁、周立勳、甄曉蘭（2001）。國小教師國語教學信念及相關因素之調查研究。**教育研究集刊，47**，107-132。

廖靖綺、楊惠琴（2000）。國中英語科教師使用新教材與教法研究：以臺南縣市爲例。**教育研究資訊，8**（2），9-27。

譚彩鳳（2005）。**中文教師的教學信念及其對課程實施的影響**。香港中文大學教育學院教育博士論文，未出版，香港。

Berliner, D. C. (1995). Teacher expertise. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed., pp. 612-616). New York: Pergamon.

Bonner, P. S. (2001). *The influence of secondary science teachers' pedagogical content knowledge, educational beliefs and perceptions of the curriculum on implementation and science reform*.

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

Unpublished Doctor of Philosophy dissertation, University of Connecticut, CT.

Borko, H., Cone, R., Russo. N. A., & Shavelson, R. J. (1979). Teachers' decision making. In P. L. Peterson & H. J. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concept, findings and implications* (pp. 136-160). CA: McCutchan.

Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.

Carlsen, W. (1991). Subject-matter knowledge and science teaching: A pragmatic perspective. In J. E. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching: Teachers' knowledge of subject matter as it relates to their teaching practice* (Vol. 2, pp. 115-143). Greenwich, CT: JAI Press.

Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. London: Falmer Press.

Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmillan

Cronin-Jones, L. L. (1991). Science teacher beliefs and their influence on curriculum implementation: Two case studies. *Journal of Research in Science Teaching, 28*(3), 235-250.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nichols.

Fullan, M. G. (1982). *The meaning of educational change.* New York: Teachers College Press.

Fullan, M. G. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. New York: Falmer Press.

Fullan, M. G. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teacher College Press.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies of qualitative research*. Chicago: Aldine.

Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.

Grossman, P. L. (1991a). The selection and organization of content for secondary English: Sources for teachers' knowledge. *English Education, 23*, 39-53.

Grossman, P. L. (1991b). What are we talking about anyway? Subject-matter knowledge of secondary English teachers. In J. E. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching: Teachers' knowledge of subject matter as it relates to their teaching practice* (Vol. 2, pp. 245-264). Greenwich, CT: JAI Press.

Grossman, P. L., Wilson, S. M., & Shulman, L. S. (1989). Teachers of substance: Subject matter

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

knowledge for teaching. In M. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 245-264). New York: Pergamon Press.

Grouws, D. A., & Koehler, M. S. (1992). Mathematics teaching practices and their effects. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 115-126). New York: Macmillan.

Gudmundsdottir, S. (1991). Pedagogical models of subject matter. In J. E. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching: Teachers' knowledge of subject matter as it relates to their teaching practice* (Vol. 2, pp. 265-304). Greenwich, CT: JAI Press.

Hashweh, M. Z. (1996). Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, *33*(1), 47-63.

Hollon, R. E., Roth, K. J., & Anderson, C. W. (1991). Science teachers' conceptions of teaching and learning. In J. E. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching: Teachers' knowledge of subject matter as it relates to their teaching practice* (Vol. 2, pp. 145-185). Greenwich, CT: JAI Press.

Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, *27*(1), 65-90.

Kember, D., & Kwan, K. P. (2002). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. In N. Hativa & P. Goodyear (Eds.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 219-239). Boston: Kluwer Academic.

Lederman, N. G. (1999). Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: Factors that facilitate or impede the relationship. *Journal of Research in Science Teaching*, *36*(8), 916-928.

Lloyd, G. M., & Wilson, M. (1998). Supporting innovation: The impact of a teacher's conceptions of functions on his implementation of a reform curriculum. *Journal for Research in Mathematics Education*, *29*(3), 248-274.

Marsh, C. (1991). Implementation. In C. Marsh & P. Morris (Ed.), *Curriculum development in East Asia* (pp. 22-36). New York: The Falmer Press.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

Morris, P. (1996). *The Hong Kong school curriculum: Development, issues and policies.* Hong Kong: Hong Kong University Press.

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, *19*, 317-328.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' belief and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, *62*(3), 307-332.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation method* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, *42*(4), 203-220.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102-117). New York: Macmillan.

Rogers, E. M., & Shoemaker, F. F. (1971). *Communication of innovations: A cross-cultural approach* (2nd ed.). New York: Free Press.

Rokeach, M. (1968). *A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behavior. *Review of Educational Research*, *51*(4), 455-498.

Smith, D. C., & Neale, D. C. (1991). The construction of subject-matter knowledge in primary science teaching. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching: Teachers' knowledge of subject matter as it relates to their teaching practice* (Vol. 2, pp. 187-243). Greenwich, CT: JAI Press.

Thompson, A. G. (1984). The relationship of teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. *Educational Studies in Mathematics*, *15*, 105-127.

Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-145). New York: Macmillan.

Tse, S. K. (1995). Summary of teaching and teacher education. In S. K. Tse (Ed.), *Chinese language education for the 21st century* (pp. 5-6). Hong Kong: Faculty of Education, University of Hong Kong.

Wilder, M. S. (1997). *Teachers' belief about scientific literacy and their implementation through*

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

curriculum change. Unpublished Doctor of Philosophy dissertation, Ohio State University.

Wineburg, S. S., & Wilson, S. M. (1991). Subject-matter knowledge in the teaching of History. In J. E. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching: Teachers' knowledge of subject matter as it relates to their teaching practice* (Vol. 2, pp. 305-347).