

香港中文科教師的閱讀教學觀與教學模式的關係

劉潔玲

香港中文大學課程與教學學系

摘要：香港中學中國語文科新修訂課程自 2002 年開始實施，新課程要求教師從傳統以範文為主導的閱讀教學模式改變為以能力為主導的教學模式，教師是否認同新課程的閱讀教學理念，與他們在課堂上實際的施教模式有密切的關係。本研究主要是以問卷調查的形式探討香港中學中文科教師的閱讀教學觀、教學模式及二者之間的關係，參與研究的教師共 493 人，分別來自 170 間不同的中學。研究結果顯示，新課程經過了幾年的推行，教師普遍對能力導向的閱讀教學觀有不錯的認同度，教師的閱讀教學觀與他們對新課程的熟悉程度、教授新課程的經驗和任教學生的程度有密切的關係。研究結果亦支持教師的閱讀教學觀與他們的閱讀教學模式有密切的關係，抱持較強能力導向閱讀教學觀的教師在閱讀教學的設計、教學方法和評估方法方面均較為符合發展學生閱讀能力的原則。不過，本研究亦發現，在很多教師心目中，範文導向的教學觀與能力導向的教學觀並不一定互相排斥，同時抱持兩種閱讀教學觀的教師比只抱持單一閱讀教學觀的教師會更經常在課堂上採用以能力發展為原則的教學模式。有關的研究結果對如何落實新課程的理念和提高中文科閱讀教學的效能有重要的啟示。

【關鍵字】 中文閱讀教學、閱讀教學觀、課程改革

閱讀教學是語文教學重要的一環，傳統中國語文科的閱讀教學一向是以範文教學為主，不過，自 2002 年起，香港的中學開始實施中國語文科新修訂課程（下稱「新課程」），新課程的實施是香港中文科教學一次重大的改革，其中尤以閱讀教學方面的轉變最大。新課程要求教師從傳統以範文為主導的閱讀教學模式改變為以能力為主導的教學模式。這兩種教學模式無論在教學理念、教學設計、教學方法和評估等方面均有很大的分別，因此教師是否接受新課程的教學理念和他們在課堂上是否有施行新課程的教學模式，是課程改革能否成功的關鍵。

過去有關實施課程改革的研究顯示，教師在課改的過程中扮演十分重要的角色，如果忽略了教師的想法，只從上而下地強制推行課改，一般都不會有良好的成效（Datnow & Castellano, 2000; Grisham, 2000）。而影響教師是否認同課改的其中一個重要因素，是教師本身對所任教學科的教學觀，教師的教學觀會直接影響他們在實際教學時所選取的教學模式（Fang, 1996; Richardson, Anders, Tidwell, & Lloyd, 1991; Thompson, 1992; Westwood, Knight, & Redden, 1997），當新的課程與教師原有的教學觀有衝突時，教師亦會較難接受新課程，因此研究教師的教學觀對了解新課程的實施問題有重要的幫助（Gregoire, 2003）。

香港的學者在過往亦有就教師的信念或教學觀進行研究，不過有關的研究大多集中在數理科（例如 Wong, 2002; Cheung & Ng, 2001）或英文科（例如 Lee, 1998; Peacock, 2001），甚少有研究以中文科教師為對象，更沒有研究從閱讀教學的範疇看中文科教師的教學觀。相反，西方早在七十年代已有學者提出教師對閱讀教學是有特定的觀念，Harste 和 Burke（1977）將教師對閱讀的取向（*theoretical orientation to reading*）定義為教師對閱讀所抱持的一套特定知識和信念系統，教師會基於這套系統建立對閱讀教學的看法和期望，這套系統亦會影響教師設計和施行閱讀教學。過去西方的學者根據對英文科閱讀教學的研究，一般將教師的閱讀教學觀分為兩大類，一類是以字詞和技能訓練為主導的傳統閱讀教學模式，重點在語音和字詞辨析層面的教學，另一類是由全語文學者提出的建構模式，重點在發展學生建構篇章意義的能力（DeFord, 1985; Fang, 1996; Richardson et al., 1991; Westwood et al., 1997）。西方有關教師閱讀教學觀的研究結果，大致支持教師的閱讀教學觀與他們實際在課堂上的教學模式有密切的關係，二者通常是頗為一致的（Fang, 1996; Paris, 1997; Richardson et al., 1991），不過，亦有一些研究發現，基於教學環境上的限制，有時教師亦會採取一些與他們原來信念不吻合的教學策略（Fang, 1996; Grisham, 2000; Kinzer, 1988）。

比較香港中文科新舊課程所建議的閱讀教學模式，二者有很大的差別。傳統中文科的閱讀教學屬於以範文為主導的模式（韓雪屏，1998），舊課程在中學各級均有指定的範文，範文知識佔公開試的重要比例（香港課程發展議會，1990），因此教師一般會把範文教學等同閱讀教學（黎歐陽汝穎，1995），在課堂上花很多時間向學生講解範文的字、詞、句、段、篇和作法等知識，所採用的教學方法多以教師講解附以提問作串講（何文勝，1999；周漢光，1998；黃顯華，2000），很少會直接教授學生閱讀的技巧或策略（劉潔玲，2001），學生主要是從範文的學習間接掌握閱讀的能力。相反，新課程強調以能力為主導的教學模式（謝錫金及吳惟粵，2004），在閱讀範疇的教學方面，課程指引內不再設指定範文，反而清楚列明各學習階段的學習重點，建議教師採取以學生為主體及多元化的教學方法，讓學生自己學會閱讀（香港課程發展議會，2001）；公開試方面亦不再考核範文知識，閱讀卷的評估重點為學生不同層次的閱讀理解能力（香港考試及評核局，2005）；在課程組織方面，新課程建議採用單元教學的模式，通過講讀、導讀和自讀三類不同的課型，訓練學生逐步掌握閱讀不同類型篇章的能力（程翔，1998；張鴻苓，1994；韓雪屏，1998）。

由於中文科的新舊課程代表了兩種頗為不同的教學模式，因此 2002 年在初中年級剛開始推行新課程時，一些學者特別針對新課程的實施而進行了相關的研究，大多的研究結果顯示，中文科教師對新課程的接受程度略高於舊課程，但教師的觀感和實際施教的情況有很大的差異（香港大埔中學校長會，2003；蔡若蓮、周健、黃顯華，2002；潘慧如，2004；黃顯華，2005）。在閱讀教學方面，不少認同新課程理念的教師願意在教學模式上作出明顯的轉變，將課堂的重心逐漸轉移為能力主導，教學方法亦較為多元化，但仍有部分中文科教師較認同傳統範文導向的教學模式，認為傳統的模式對培養學生的

語文基礎更為有利，相反，單元教學只視課文為工具，會使課文教學變得支離破碎，因此有些教師在教學時仍舊採用傳統的串講方法，課文講解仍然佔閱讀教學很大的比例，有些學校在校內試也仍然設課文問題。由此可見，在新課程施行初期，中文科教師對課程所建議的教學模式，無論在認同和實施方面均有很大的分歧，在 2005 年開始，新課程推廣至高中年級，由於任教高中的教師多為資深的教師，他們對傳統的教學模式較為熟悉，認同感可能較大，而高中對學生閱讀能力的要求亦較高，因此預計在高中實施新課程可能面對的困難亦會較大。

基於教師的教學觀對他們實施新課程有重要的影響，而中文科教師對新課程的認同和實施情況又有很大的差異，本研究希望通過問卷調查的方式，初步了解香港中文科教師的閱讀教學觀感、教學模式及二者之間的關係，從而探討（1）香港中文科教師是否認同新課程所建議的能力導向教學模式；（2）他們在實際施教時是否經常採用新課程所建議的能力導向教學模式；（3）教師的不同背景對他們的閱讀教學觀和教學模式是否有影響。有關的研究結果對於協助教師有效實施新課程所建議的閱讀教學模式有重要的啓示。

研究方法

參與者

本研究共有 493 名中國語文科教師參與，其中 125 人為男性，368 人為女性，他們分別來自本港 170 間不同的中學。根據教師所填寫的資料，當中有 33.9% 的教師主要任教初中，66.1% 主要任教高中。有 19.1% 的教師表示所教的學生能力較高，50.5% 的教師任教能力中等的學生，30.4% 的教師任教能力較弱的學生。大部分參與本研究的教師為資深的教師，有 66.5% 的教師任教中文科超過十年，16.3% 的教師有六至十年經驗，14% 的教師有二至五年經驗，只有 3.2% 的教師少於一年經驗。另外，44.5% 的教師為中文科主任或助理主任，86.5% 的教師有實際教授中文科新課程的經驗。

研究工具

本研究主要是採取問卷調查的方法，問卷分為三部分。第一部分是教師的背景資料，包括性別、教學年資、教育程度、行政職位、任教學生的年級、任教學生的能力水平、是否閱讀過新課程的指引及是否教授過新課程。問卷的第二及第三部分則是測量教師的閱讀教學觀和教學模式，問卷的設計詳見下文。

教師閱讀教學觀問卷：本研究主要是參考西方測量教師閱讀教學觀的問卷形式（DeFord, 1985; Westwood et al., 1999），再根據香港中文科新、舊課程所建議的閱讀教學模式（周漢光，1998；何文勝，1999；香港課程發展議會，1990；2002；張鴻苓，1994；謝錫金及吳惟粵，2004），設計出測量教師閱讀教學觀的問卷。問卷內包含兩類的閱讀教學觀念，「範文導向」代表傳統以傳授範文知識為主的閱讀教學觀，「能力導向」代表新課程建議以訓練理解能力為主的閱讀教學觀，每類閱讀教學觀各有 13 條題目，內容

涵蓋了兩類教學觀對閱讀教學的目的、教學方法和評估方法的看法。問卷採用 4 分量表的形式，教師須就他們是否同意每條題目的內容作出選擇，分數愈高代表教師愈認同該條題目內容對閱讀教學的描述。此份問卷的題目可參看附錄部分。

教師閱讀教學模式問卷：此份問卷主要參考了有關單元教學（程翔，1998；謝錫金及吳惟粵，2004；韓雪屏，1998）和閱讀能力發展的理論（Afflerbach, 2002; Baker, 2002; Brown, 2002; 祝新華，2005）而設計，用作測量教師在日常施行閱讀教學時能否符合新課程所提出的能力發展原則。問卷共 16 條題目，分別從閱讀教學的設計、教學方法和評估方法三方面測量教師的閱讀教學情況。問卷採用 4 分量表的形式，教師須就他們是否經常採用每條題目所描述的教學策略作出選擇，分數愈高代表教師愈經常採用該條題目的閱讀教學策略。此份問卷的題目可參看附錄部分。

研究程序

本研究所設計的兩份問卷初稿，先由三位資深的中文科教師檢閱，根據各老師的意見加以修訂後，再連同一封由研究員撰寫的信件寄發給全港的中學。研究員在信內解釋了本研究的目的，並邀請每間中學填寫三份問卷，一份由中文科科主任填寫、一份由一位任教初中中文科的教師填寫、一份由一位任教高中中文科的教師填寫，以確保樣本的代表性，教師填寫完問卷後可用附上的回郵信封在一個月內寄回研究員。本研究是採取自願參與的性質，共發出 1395 份教師問卷，最後收回 493 份，回收率為 35.34%。

研究結果

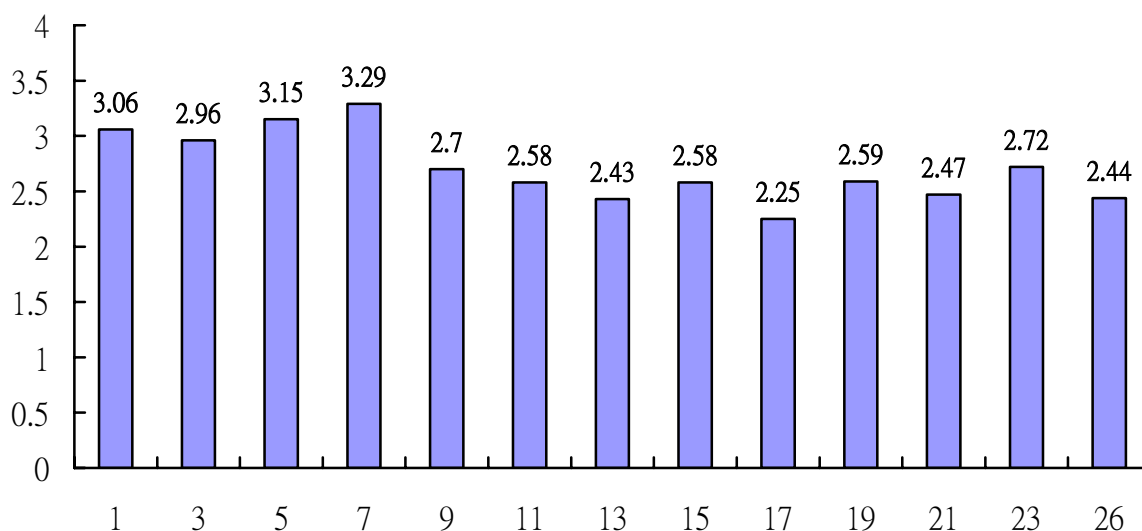
教師的閱讀教學觀

兩份問卷內各測量項目的平均分及信度於表一列出，從中可見教師在「能力導向」的平均分較「範文導向」的平均分高出頗多，顯示參與本研究的中文科教師對新課程所提出的能力導向教學觀頗為認同。

表一：本研究各測量項目的描述性數據及信度系數

測量項目	題數	平均分	標準差	信度 (Cronbach's alpha)
教師閱讀教學觀問卷				
範文導向教學觀	13	35.22	5.46	.84
能力導向教學觀	13	44.69	4.16	.78
教師閱讀教學模式問卷				
教學設計	4	3.28	.48	.74
教學方法	5	3.00	.43	.66
評估方法	5	2.68	.54	.74

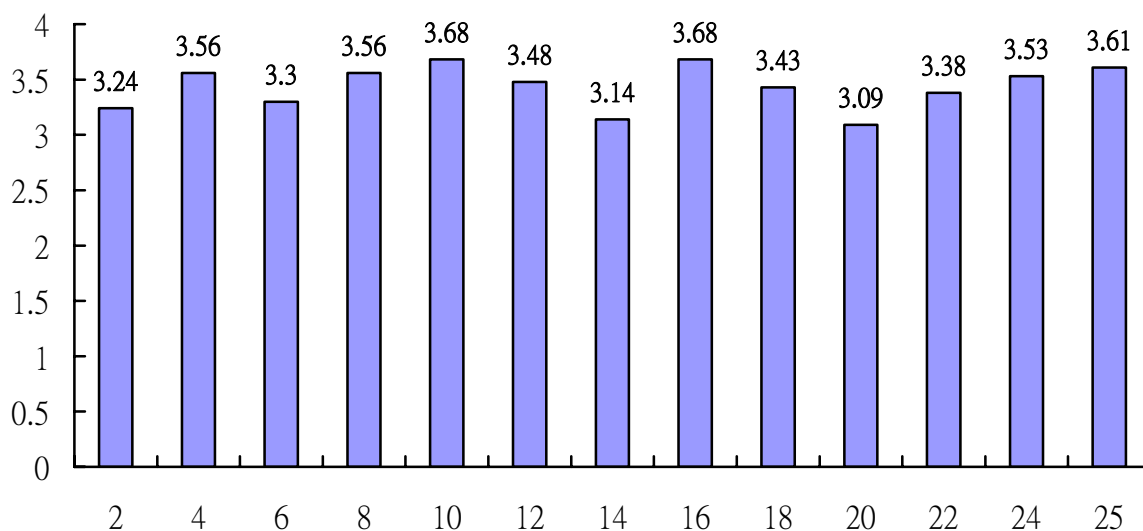
比較教師在兩類教學觀內各條題目的平均分，在範文導向方面（見圖一），教師認同度最高的題目依次為閱讀教學最終要令學生正確掌握作者的思想感情、應深入和全面分析範文及幫助學生了解範文的內容和作法，教師認同度最低的題目依次為應該將大部分的課堂時間用在講解範文上、閱讀教學應以傳授知識為主及閱讀教學應由教師主導。在範文導向中認同度最低的這幾條題目，平均分均低於 4 分量表的中位數（2.5），反映出大部分教師均不太同意該幾條題目所描述的閱讀教學觀。



圖一：「範文導向」閱讀教學觀內各條題目的平均分

註：圖表內 X 軸的數字為問卷的題號，Y 軸的數字為各題的平均分。

在能力導向方面（見圖二），所有題目的平均分均高於 3 分，反映出教師對此類教學觀的接受程度頗高，其中教師認同度最高的題目依次為閱讀教學應以培養學生的語文和自學能力為主、要令學生自己學會理解篇章及多採用啟發的方式引導學生自己分析課文，教師認同度最低的題目依次為應該將大部分的課堂時間訓練學生掌握不同的閱讀方法、只抽取範文中與學習重點有關的部分教授及閱讀教學應由學生主導。

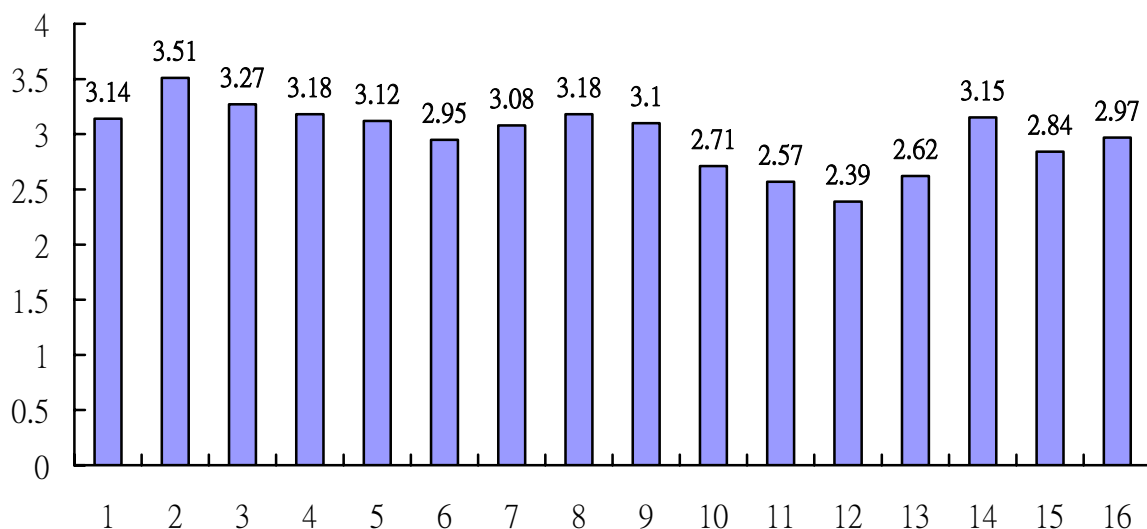


圖二：「能力導向」閱讀教學觀內各條題目的平均分

註：圖表內 X 軸的數字為問卷的題號，Y 軸的數字為各題的平均分。

教師的閱讀教學模式

從表一可見閱讀教學模式問卷內三個測量項目的平均分均高於 4 分量表的中位數 (2.5)，顯示教師的教學模式大致符合新課程發展學生閱讀能力的原則。比較各測量項目的平均分，依次為教學設計、教學方法及評估方法。比較各題目的平均分 (見圖三)，教師最經常採用的教學策略依次為配合單元目標選擇課文、採用多元化和生活化的教材及有系統地編排教材，全屬教學設計的題目，而教師最少採用的教學策略依次為設計量表為學生提供清楚的閱讀評估指標、鼓勵學生參與閱讀評估及設計多元化的評估活動，全屬評估方法的題目。以上的結果，反映出教師在教學設計方面較符合新課程的教學模式，相對而言，在評估方法的掌握方面，則仍有待改善。



圖三：教師閱讀教學模式問卷內各條題目的平均分

註：圖表內 X 軸的數字為問卷的題號，Y 軸的數字為各題的平均分。

閱讀教學觀與教學模式的關係

表二列出了各測量項目的相關系數，從中可以看到教師在能力導向教學觀的得分與他們在閱讀教學模式的三個項目得分有顯著的正相關，其中能力導向教學觀與教學設計和教學方法的相關度較強，反映出抱持較強能力導向教學觀的教師，他們在課堂的閱讀教學模式上也較符合發展學生閱讀能力的原則，由此可見，教師的閱讀教學觀與他們施行的閱讀教學模式有密切的關係。不過，值得注意的是，傳統的範文導向教學觀與三個教學模式的測量項目也有顯著的正相關，雖然其相關系數低於能力導向教學觀，但研究結果顯示抱持範文導向教學觀的教師亦會採取一定數量的能力導向教學策略，二者並不一定互相矛盾。

表二：本研究各測量項目的相關系數

	1	2	3	4
1. 範文導向教學觀				
2. 能力導向教學觀	.06			
3. 教學設計	.13**	.33***		
4. 教學方法	.10**	.29***	.46***	
5. 評估方法	.12**	.19***	.43***	.53***

Note. ** $p < .01$; *** $p < .001$

背景因素對閱讀教學觀與教學模式的影響

本研究分別進行了一系列的 one-way ANOVA 分析，以了解教師的背景對他們的閱讀教學觀與教學模式是否有顯著的影響，用作分組的背景資料變項包括性別、教學年

資、教育程度、行政職位、任教學生的年級、任教學生的能力水平、是否閱讀過新課程的指引及是否教授過新課程。

在教師的閱讀教學觀方面，分析結果顯示大部分的背景因素對教師的閱讀教學觀均沒有顯著的影響，其中只有「是否閱讀過新課程的指引」一項有顯著的組別差異，表示只簡略地看過新課程指引的教師比詳細看過新課程指引的教師在範文導向教學觀有較高的得分 ($F(1, 477) = 5.96, p < .05$)，反映對新課程不太熟悉的教師較傾向接受傳統的範文導向教學觀。

在教師的閱讀教學模式方面，結果顯示在「任教學生的能力水平」、「是否閱讀過新課程的指引」及「是否教授過新課程」三項因素均有顯著的組別差異。表示任教學生能力較高的教師在教學方法 ($F(2, 457) = 4.29, p < .05$) 和評估方法 ($F(2, 454) = 4.83, p < .01$) 上均比任教學生能力中等和較弱的教師得分較高，顯示任教學生能力較高的教師會較經常採用能力導向的教學和評估方法。其次，表示詳細看過新課程指引的教師比只簡略地看過新課程指引的教師在教學設計 ($F(1, 478) = 6.71, p < .05$)、教學方法 ($F(1, 482) = 8.01, p < .01$) 及評估方法 ($F(1, 481) = 13.93, p < .001$) 均有較高的得分，反映對新課程較熟悉的教師會較經常採用能力導向的教學設計、教學方法和評估方法。最後，實施新課程經驗較多的教師亦比經驗較少的教師在教學設計 ($F(3, 476) = 2.73, p < .05$) 和評估方法 ($F(3, 478) = 2.97, p < .05$) 有較高的得分，反映對新課程較有經驗的教師會較經常採用能力導向的教學設計和評估方法。

討論與建議

本研究主要是以問卷調查的形式探討香港中學中文科教師的閱讀教學觀、教學模式及二者之間的關係。總結而言，研究結果顯示，新課程經過了幾年的推行，教師普遍對能力導向的閱讀教學觀有不錯的認同度，教師的閱讀教學觀和教學模式與他們對新課程指引的熟悉程度、教授新課程的經驗和任教學生的程度有密切的關係。研究結果亦支持教師的閱讀教學觀與他們的閱讀教學模式有密切的關係，抱持較強能力導向閱讀教學觀的教師在教學設計、教學方法和評估方法方面均較為符合發展學生閱讀能力的原則，不過，本研究亦發現，傳統範文導向的教學觀與新課程所建議的能力導向教學模式並不一定互相排斥，二者有微弱但正面的相關。

之前有關實施中文科新課程的研究，大多發現教師對新課程的認同和實施情況有很大的差異，其中以認同新課程的教師比例略多（香港大埔中學校長會，2003；蔡若蓮、周健、黃顯華，2002；潘慧如，2004；黃顯華，2005）。相對而言，本研究的結果顯示中文科教師對新課程的能力導向教學觀有頗高的認同度，從閱讀教學觀問卷內各條題目的平均分，可以看到教師最認同的多屬於能力導向內與理解或語文能力訓練有關的題目，在範文導向的題目之中，教師認同程度較高的題目亦多與篇章理解有關，對於傳統以教師為主導，單純傳授範文知識的傳統教學模式，教師大多表示不太同意。本研究的

結果反映教師對新課程所建議的閱讀教學模式有較高的認同感，很可能是由於本研究是於 2006 年進行，此時新課程已推行了接近四年，並從初中推展至高中，教師對新課程的認識和實踐經驗普遍提高了，加上 2005 年剛公佈了中文科會考的新模式，基於現實的考慮，教師對新課程的接受程度自然會相應提高。

本研究發現中文科教師除了對新課程的閱讀教學觀有不錯的認同度之外，在實施閱讀教學時亦大致切合新課程能力導向的原則。相對而言，教師在教學設計方面最符合新課程的原則，這可能是因為現時所有新課程的教科書均已按單元教學的模式編選課文，教師較容易按照或調適教科書的設計來進行閱讀教學。相反，教師在評估方法的得分較低，這結果與過往一些教師實施新課程的經驗吻合，顯示評估是教師實施新課程時感到最困難的一環（香港課程發展處，2002；黃顯華，2005）。在與評估方法有關的題目之中，教師採用得較多的只是設計開放式或容許不同答案的閱讀測驗題目，至於設計閱讀評估量表、鼓勵學生參與評估和設計多元化的評估活動等方法，教師均表示較少採用。由於傳統中文科的閱讀能力評估幾乎全是以問答題的形式進行，出題又多以考核篇章內容或作法為主，因此教師普遍對閱讀能力的層次和其他形式的閱讀評估活動不太認識，相對寫作範疇，很多學校已開始嘗試採用量表、鼓勵學生自評或互評等多元化的評估方法，閱讀教學的評估模式明顯轉變較少，教師大多仍是依賴傳統問答題的形式，只是在設題上作出調整而已。

教師的閱讀教學觀與教學模式有密切的關係，本研究的結果與西方有關閱讀教學觀的研究吻合，抱持能力導向教學觀的教師在教學時亦較經常採取能力導向的教學模式（Fang, 1996; Paris, 1997; Richardson et al., 1991）。但值得注意的是，範文導向教學觀與能力導向的教學模式並沒有出現預期的負面關係，二者反而有微弱但正面的相關，反映出鼓勵教師採取能力導向的教學模式，並不一定要教師完全放棄傳統的範文導向教學觀。政府推行課程改革時，很多時會有意或無意間強化了「舊不如新」、「非新即舊」的對立觀念，但教師沿用了舊的模式多年，很難一下子完全棄舊迎新，這種觀念更會抹殺了舊模式的優點。中文科新課程推行以來，很多中文科教師均表示新舊課程各有優點和限制，一般的意見以為新課程的教學目標和組織較清晰，能夠有系統地進行能力訓練，但教師對單元教學改變傳統精讀教學的模式仍有疑慮，認為單元教學可能會使課文教學變得零碎割裂，令學生無法深入欣賞優美的範文，而只重能力不重背誦，亦不利鞏固學生的語文基礎（香港大埔中學校長會，2003；香港課程發展處，2002；黃顯華，2005），這些意見與本研究在閱讀教學觀問卷的結果吻合，教師在能力導向教學觀的題目內，認同感最低的題目依次為應該將大部分的課堂時間訓練學生掌握不同的閱讀方法、只抽取範文中與學習重點有關的部分教授及閱讀教學應由學生主導。過往西方的研究顯示，教師很少會只抱持單一種的閱讀教學觀，很多時教師是通過結合不同的教學觀來建立個人的教學取向（DeFord, 1985; Duffy, 1977; Paris, 1997），因此與其要求教師完全摒棄舊有的教學模式，不如協助教師思考如何在新舊模式中取長補短，探索更有效發展學生閱讀能力的教學模式。

過往西方的研究顯示，教師的閱讀教學觀和教學模式與他們的背景，特別是教學經驗、教學能力和自我效能感，有密切的關係（Broaddus & Bloodgood, 1999; Evers, Brouwers, & Tomic, 2002; Gregoire, 2003; Lloyd & Wilson, 1998; Wong, 1997），本研究並未測量教師的教學能力和自我效能感，但所測量的大部分背景因素，包括教師的教學經驗，均與教師的閱讀教學觀無關，其中只有是否詳細閱讀過新課程指引一項在教師的範文導向教學觀有顯著的組別差異。在實際的教學模式方面，則發現教師對新課程的熟悉程度、實踐經驗和學生的能力水平均對他們是否經常採用能力導向的教學模式有密切的關係。教師對新課程有較多的知識和實踐經驗，對他們採用能力導向的教學模式有正面的幫助，這點發現與以往的研究結果吻合，反映出要鼓勵教師接受和實施新課程，可以從加強專業培訓和提供施行新教學模式所需的實質支援著手，藉此增加教師對新教學模式的認識和成功試行的經驗（Broaddas & Bloodgood, 1999; Evers et al., 2002; Gregoire, 2003; Grisham, 2000; Pressley & El-Dinary, 1997; Richardson et al., 1991; Wong, 1997; 香港課程發展處, 2002; 蔡若蓮等, 2002)。另外，本研究在教師任教學生能力水平方面的發現，亦與一些中文科教師實踐新課程的經驗吻合，新課程所建議的教學模式對學生的能力和動機都有較高的要求，任教能力較弱學生的教師表示，在實踐新課程建議的學生主導和多元化的教學活動時，學生往往力有不逮或出現秩序問題，使教師寧願沿用較簡單的講解方法（香港大埔中學校長會, 2003; 香港課程發展處, 2002; 潘慧如, 2004)。然而，這情況可能會出現惡性循環，因為愈經常以講解的模式教授能力較弱的學生，學生能夠發展出自主和高層次閱讀能力的機會也會愈少，因此未來的研究有需要特別針對能力較弱的學生，探討如何更有效提升他們學習新課程的能力和動機。

本研究是對香港中文科教師閱讀教學觀和教學模式的一次初步研究，在研究設計方面尚有一些不足之處，需要未來的研究作進一步的補充。首先，本研究主要是採取量化的研究取向，以問卷調查的方法收集較大量的數據，以了解一般教師的閱讀教學觀和教學模式，不過，以往有關教學觀和教學模式的研究發現，採用量化和質化工具有時會得到不同的結果（Fang, 1996; Paris, 1997; Richardson et al., 1991; Wilson, Konopak, & Readence, 1992），若以問卷的形式收集數據，教師的教學觀一般會與他們的教學模式較為吻合，若以質化的方法觀察教師實際的教學情況，很多時會發現教師會採用一些與他們的教學觀不吻合的教學方法，這是因為教師回答問卷時會傾向表達他們認為是理想的教學模式，但在實際教學時卻往往因為現實環境的限制而未必採取他們認為最理想的教學方法，因此未來的研究可考慮同時採用多種方法收集資料，以驗證是次研究的結果。第二，一般人認為範文導向和能力導向是兩種截然不同的教學模式，但本研究發現範文導向的教學觀和能力導向的教學模式有正面的相關，究竟抱持較強範文導向的教師在實際教學時是如何融合能力導向的教學策略？很多教師表示傳統和新的教學模式各有優劣，在實際的教學時他們又如何平衡兩種不同的教學模式？未來的研究需要採用詳細的訪談和課堂觀察，以深入了解在教師心目中與教學實踐時兩種教學模式的微妙關係。最後，本研究是採取自願參與的性質，雖然最後收回的問卷數量頗多，基本上可以較中肯

地反映出全港中文科教師的一般看法，不過從教師的背景資料，可見參與今次研究的教師大多是有超過十年教學經驗的資深教師，當中亦以任教高中的教師為主，因此未必能夠完全代表全港不同背景的中文科教師，有關的研究結果仍須日後更大型和具代表性的研究作驗證。

鳴謝

本研究獲香港中文大學研究基金（Direct Grant for Research）資助，謹此致謝。

參考文獻

- Afflerbach, P. (2002). Teaching reading self-assessment strategies. In C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp.96-111). New York: Guilford Press.
- Baker L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. In C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp.77-95). New York: Guilford Press.
- Broadus, K. & Bloodgood, J. W. (1999). We're supposed to already know how to teach reading": Teacher change to support struggling readers. *Reading Research Quarterly*, 34, 426-451.
- Brown, R. (2002). Straddling two worlds: Self-directed comprehension instruction for middle schoolers. In C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp.337-350). New York: Guilford Press.
- Cheung, D.& Ng, P. H. (2001). Science teachers' beliefs about curriculum design. *Research in Science Education*, 30, 357-375.
- Datnow, A. & Castellano, M. (2000). Teachers' responses to success for all: How beliefs, experiences, and adaptations shape implementation. *American Educational Research Journal*, 37, 775-799.
- DeFord, D. E. (1985). Validating the construct of theoretical orientation in reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 20, 351-367.
- Duffy, G. G. (1977). *A study of teacher conceptions of reading*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference. New Orleans, LA.
- Evers, W., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- Fang, A. (1996). A review of research on teacher belief and practices. *Educational Research*, 38, 47-65.
- Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. *Educational Psychology Review*, 15, 147-179.

- Grisham, D. L. (2000). Connecting theoretical conceptions of reading to practice: A longitudinal study of elementary school teachers. *Reading Psychology, 21*, 145-170.
- Harste, J., & Burke, C. (1977). A new hypothesis for reading teacher research: Both the teaching and learning of reading are theoretically based. In P. D. Pearson (Ed.), *Reading: Theory and practice* (pp.32-40). Twenty-sixth Yearbook of the National Reading Conference. Clemson, SC: National Reading Conference.
- Kinzer, C. K. (1988). Instructional framework and instructional choices: Comparisons between pre-service and in-service teachers. *Journal of Reading Behavior, 20*, 347-377.
- Lee, I. (1998). Writing in the Hong Kong secondary classroom: Teachers' beliefs and practices. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics, 3*, 61-75.
- 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 of Research in Mathematics Education, 29*, 248-275.
- Paris, N. J. (1997). An investigation of consistency between theoretical orientations to reading and planning for reading instruction: A three-year study. Unpublished Ph.D. Thesis. Shreveport: Louisiana State University. (ERIC Document Service No. ED445319)
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System, 29*, 177-195.
- Pressley, M. & El-Dinary, P. B. (1997). What we know about translating comprehension-strategies into practice. *Journal of Learning Disabilities, 30*(5), 486-488.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal, 28*, 559-586.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In Grouws, D. A. (Ed.), *Handbook of research on Mathematics teaching and learning* (pp.127-146). New York: Macmillan.
- Westwood, P., Knight, B. A., & Redden, E. (1997). Assessing teachers' beliefs about literacy acquisition: The development of the Teachers' Belief About Literacy Questionnaire (TBALQ). *Journal of Research in Reading, 20*, 224-235.
- Wilson, E. K., Konopak, B. C., & Readence, J. R. (1992). Examining context area reading beliefs, decisions, and instruction: A case study of an English teacher. In C. K. Kinzer & D. J. Len (Eds.), *Literacy research, theory, and practice: Many perspectives* (pp.475-482). Chicago: National Reading Conference.
- Wong, B. Y. L. (1997). Clearing hurdles in teacher adoption and sustained use of research-based instruction. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 482-485.

- Wong, N. Y. (2002). Conceptions of doing and learning Mathematics among Chinese. *Journal of Intercultural Studies*, 23, 211-229.
- 何文勝 (1999)。《從能力訓練角度論中國語文課程教材教法》。香港：文化教育出版社。
- 周漢光 (1998)。《中國語文教學法》。香港：中文大學出版社。
- 香港大埔中學校長會 (2003)。《課改路：一個地區合作推行中文科課程改革的探索》。香港：香港大埔中學校長會中國語文教學品質圈。
- 香港考試及評核局 (2005)。《香港中學會考中國語文科水平參照等級描述及示例》。香港：政府印務局。
- 香港課程發展處 (2002)。《涓涓江河--面向中學中國語文課程新世紀》。香港：政府印務局。
- 香港課程發展議會 (1990)。《中國語文科(中一至中五)》。香港：政府印務局。
- 香港課程發展議會 (2001)。《中學中國語文課程指引 (初中及高中)》。香港：政府印務局。
- 祝新華 (2005)。《能力發展導向的語文評估與教學總論》。新加坡：中外翻譯書業社。
- 張鴻苓 (1994)。論語文單元教學。香港中文教育學會編，《語文教學面面觀》(頁 172-183)。香港：文化教育出版社。
- 程翔 (1998)。中學語文單元教學改革實驗總結。歐陽汝穎編，《高效能中文教學》(頁 391-404)。香港：政府印務局。
- 黃顯華 (2000)。《尋找課程與教學的知識基礎 -- 香港中小學中文科課程與教學研究》。香港：中文大學出版社。
- 黃顯華 (2005)。《中學中國語文科新修訂課程實施情況 (2002/2003 學年至 2003/2004 學年) 評估研究》。未發表研究報告。
- 劉潔玲 (2001)。香港中學中文科輔導教學模式的調查研究。《教育曙光》，44，64-72。
- 潘慧如 (2004)。《從教師的角度探討香港初中中文科新課程教學法》。學校教育改革系統之 16。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- 蔡若蓮、周健、黃顯華 (2002)。《影響教師參與課程改革的因素：以中文科新課程試行計劃為例的質性研究》。學校教育改革系統之 7。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- 黎歐陽汝穎 (1995)。從中學中文科教師對閱讀教學工作的認識的調查結果看九十年代中文科閱讀教學的新挑戰。香港教育工作聯會編，《中國語文教育論文集》(頁 228-245)。香港：三聯書店。
- 謝錫金、吳惟粵編 (2004)。《中國語文新課程研究及校本教學優秀案例》。廣州：廣東高等教育出版社。
- 韓雪屏 (1998)。《中國當代閱讀理論與閱讀教學》。成都：四川教育出版社。

附錄：教師閱讀教學觀和閱讀教學模式問卷題目

閱讀教學觀：

1. 閱讀教學最重要的目的是幫助學生深入了解範文的字詞、內容和作法。
2. 閱讀教學應由學生主導，教師只宜扮演引導者的角色。
3. 閱讀評估的目的是測量學生是否明白範文的內容和作法。
4. 學生能將所學的閱讀方法運用在理解新的篇章上，是閱讀教學成功的指標。
5. 閱讀教學應以範文分析為主，通過深入和全面分析範文，可以幫助學生整全地建立閱讀的能力。
6. 閱讀評估應該只設評分指引，容許學生有多元化的答案，再由教師根據答案所表現的能力水平評分。
7. 閱讀教學最終要令學生正確掌握作者在範文所表達的思想感情。
8. 教師應該根據閱讀能力的不同層次先訂定清晰的教學目標，然後再根據目標選取和組織範文。
9. 背誦和默書是閱讀評估的重要一環。
10. 閱讀教學應以培養學生的語文和自學能力為主。
11. 以串講的形式向學生仔細講解範文的字、詞、句、段、篇，是最有效的閱讀教學方法。
12. 教師應該根據閱讀能力的不同層次設計閱讀測驗的題目。
13. 閱讀教學應以傳授知識為主。
14. 範文只是闡析學習重點的示例，教師只須抽取範文中與學習重點有關的部分教授，而不一定要仔細教授每篇範文。
15. 閱讀測驗的題目設計應該以範文的內容和作法為主。
16. 閱讀教學最終要令學生學會自己理解和詮釋不同篇章的內容。
17. 教師應該將大部分的課堂時間用在解釋範文的字詞、內容和作法上。
18. 閱讀評估應該測量學生的應用能力多於記誦知識。
19. 學生能夠正確無誤地回答有關範文內容和作法的問題，是閱讀教學成功的重要指標。
20. 教師應該用大部分的課堂時間有計劃地訓練學生掌握不同的閱讀方法。
21. 閱讀測驗應有清楚和劃一的標準答案，以確保評分的客觀性。
22. 閱讀教學最重要的目的是幫助學生掌握閱讀的方法和策略。
23. 教師訂定教學目標時應以範文為本，每篇範文所有值得學習的地方都應該列為教學重點。
24. 閱讀評估的目的是測量學生能否應用所學的閱讀方法理解課外的篇章。
25. 教師應多以啟發的方式引導學生自己分析課文的內容和作法。
26. 閱讀教學應由教師主導，由教師將正確的知識傳授給學生。

閱讀教學模式：

1. 根據閱讀能力的不同層次，有系統地設計單元和課文的閱讀教學目標。
2. 配合單元的學習目標，選擇有代表性的篇章作課文。
3. 配合單元的學習目標，採用多元化和生活化的教材。

4. 有系統地編排不同的教材，引導學生逐層深入地掌握單元的重點。
5. 直接教授學生掌握不同的閱讀策略。
6. 親自向學生示範進行閱讀理解的思考過程和方法。
7. 設計不同的練習或活動，促進學生靈活應用所學的閱讀能力。
8. 鼓勵學生對篇章作出不同角度的詮釋。
9. 引導學生比較不同的篇章，歸納和總結出閱讀的方法和規律。
10. 設計由學生主導的練習和活動，啟發學生的自學能力。
11. 通過自評或互評鼓勵學生參與閱讀評估。
12. 設計量表為學生提供清楚的閱讀評估指標。
13. 設計多元化的評估活動，以了解學生不同層次的閱讀能力和閱讀態度。
14. 設計開放式和容許不同答案的閱讀測驗題目，以促進學生的思考能力。
15. 採用學習歷程檔案幫助學生養成定期做閱讀記錄、收集習作和檢討的習慣。
16. 根據學生的評估表現調較閱讀教學的內容和進度。