

新課程實施下高中中文科教師的 閱讀教學觀與教學模式

劉潔玲

香港中文大學課程與教學學系

本研究主要透過教師訪談和課堂觀察，探討在新課程實施下香港高中中文科教師的閱讀教學觀，以及他們實施閱讀教學的情況。參與研究的高中中文科教師共 6 名，分別來自不同成績組別的中學；他們有不同的教學年資，對新課程的熟悉程度亦各有不同。研究結果顯示，新課程推行了幾年，教師普遍都認同能力導向的閱讀教學觀，亦在施行閱讀教學時更加重視能力的訓練，並給予學生更多參與的機會。不過，研究結果同時顯示，教師對新課程的接受程度不一。他們普遍認為實施了新課程後，學生大多不重視知識的積累，語文基礎薄弱；而且，大部分教師仍是以傳統的教師主導模式施行閱讀教學。有關的研究結果對如何改善新課程的實施和提高中文科閱讀教學的效能有重要的啟示。

在近年教育改革的浪潮下，香港的中國語文課程經歷了重大的改革。新修訂的中學中國語文課程（下稱「新課程」）與舊課程代表了兩種截然不同的課程和教學取向。自 2002 年起，初中開始實施新課程，這引起了香港不少學者和教育工作者的關注；2005 年，新課程已推展至高中階段，課程改革後的第一屆會考亦於 2007 年舉行了，標誌着新課程剛在中學完整地實施了一個階段。經過了幾年的實踐，究竟中文科教師對新課程的接受程度有否提高？實施情況又如何？現時有關新課程的

研究均集中在初中階段，高中教師在面對更高的課程要求和公開試的壓力下，對新課程又會有怎樣的觀感？閱讀教學一直是語文課程最重要但又最深蒂固的一環，本研究會聚焦於閱讀教學的範疇上，從教師的閱讀教學觀入手，探討高中中文科教師對新課程所倡議的閱讀教學模式的觀感和實施情況。

過去有關實施課程改革的研究均顯示，教師在改革中扮演十分重要的角色：教師是否認同新課程會直接影響新課程的理念能否真正在課堂落實（Datnow & Castellano, 2000; Fullan, 1993; Inos & Quigley, 1995）。影響教師觀感的因素有很多，教師對本科教學的信念或教學觀（teacher belief/conception）是其中一項重要因素，教師的教學觀會直接影響他們的教學設計和教學模式（Fang, 1996; Thompson, 1992）。在面對課程改革時，教師的教學觀就好像一具過濾器，如果新課程與教師原有的教學觀不吻合，教師便很自然會抗拒或修改新課程的理念（Gregoire, 2003; Richardson, Anders, Tidwell, & Lloyd, 1991; Richardson & Placier, 2001; Westwood, Knight, & Redden, 1997）。研究教師轉變的文獻顯示，如果教師本身有良好的本科知識、教學能力和信心，又得到外在因素（如時間和資源等）的配合，一般會較願意改變本身的信念和嘗試新的教學模式（Evers, Brouwers, & Tomic, 2002; Gregoire, 2003; Richardson & Placier, 2001; Wong, 1997）。另一項影響教師觀感的重要因素是教師的教學經驗，有學者認為資深教師較難改變建立多年的教學觀（Gamoran, 1994），但另一方面，資深教師有較佳的教學能力，如果他們願意嘗試改變，在實踐新的教學模式時會有較佳的成效（Broaddus & Bloodgood, 1999; Lloyd & Wilson, 1998）。

西方學者曾就教師對閱讀教學的觀念進行過不少研究，Harste & Burke（1977）是最早提出「教師閱讀取向」（theoretical orientation to reading）這個概念的。他們認為，每個教師對閱讀都會抱持一套特定的知識和信念系統，而教師是會基於這套系統，建立閱讀教學的目標，設計教學程序，選擇教材和教學方法，營造合適的教學環境和決定評估準則。西方學者根據不同的閱讀理論，一般將教師的閱讀教學觀分為兩大類：抱持技能取向的教師多會採取直接教學的模式，着重字詞知識和技

能的訓練；支持全語文取向的教師則較着重發展學生建構篇章意義的能力（DeFord, 1985; Grisham, 2000; Kinzer, 1988; Paris, 1997; Richardson et al., 1991; Westwood et al., 1997）。過去的研究顯示，教師的閱讀教學觀與他們實際在課堂上的教學模式通常都頗為一致（Fang, 1996; Paris, 1997; Richardson et al., 1991），不過，由於教學環境的限制，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）。

相對於西方的研究，中文閱讀教學的理論雖然很多，但卻沒有統一的分類，而且過往亦沒有學者或研究專就閱讀教學的範疇討論中文科教師的教學觀，因此本文嘗試從兩個方向——語文科的性質和新舊課程的取向——着手，探討中文科教師對閱讀教學的不同看法。過去有關語文科性質的討論，一直存在兩派主流意見：從傳統的文道之爭到近年內地的工具性與人文性之爭（王麗，1998），語文教育學者對於語文科應偏重對學生掌握語言文字能力的訓練，抑或應通過語文學習作思想、品德和情意的教育，抱持不同意見。主張工具性的學者強調語文是思想、學習和認識世界的工具，因此很着重對讀寫聽說基礎能力的訓練；從這個角度看閱讀教學，主要的教學目的便是訓練學生學會閱讀，能夠掌握閱讀不同文章的能力，因此教學時較着重字詞知識和作法技巧的基礎訓練。主張人文性的學者強調語言文字本身是文化、思想和感情的載體，語文學習必須以內化人文精神為鵠的才有意義；從這個角度看閱讀教學，重點應該是通過篇章讓學生體會感悟，從而達到文學薰陶、審美教育、情感教育以至人格完善等非工具性的目的（田本娜，2002；岳增學、孫福坤，2005；倪文錦，2002；曹明海、錢加清，2005；雷實，2000）。

語文科的性質與語文課程的取向有密切關係，內地語文科舊課程的工具性較明顯，以系統化的知識和能力為主要訓練目標（課程教材研究所，2001），新課程則標榜「工具性和人文性的統一」，同時強調語文能力、品德修養和審美情趣的重要性，以糾正以往過分偏重技能訓練的問題（中華人民共和國教育部，2001，2003）。香港的情況有點特殊，從課程文件看，新、舊課程的目標均偏重工具性，較強調讀寫聽說能力的訓練，但舊課程的實際內容卻以範文教學為主（香港課程發展議會，

1990），加上範文知識佔公開試很重的分數，形成以往香港中文科的閱讀教學其實屬於範文導向，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，所採用的教學方法多以教師講解輔以提問作串講，學生多依賴背誦範文知識以應付考核（何文勝，1999；周漢光，1998；黃顯華，2000）。爲了糾正舊課程重知識背誦輕能力訓練的問題，新課程某种程度上是要重新確立語文工具性的目標，課程文件強調要以能力爲主導，清楚列明各階段的學習重點，不再設指定範文，建議教師以單元組織不同的課文，採取以學生爲主體及多元化的教學方法，訓練學生掌握閱讀不同類型篇章的能力（香港課程發展議會，2001a，2001b），在公開試方面亦不再考核範文知識，閱讀卷的評估重點改爲不同層次的閱讀理解能力（香港考試及評核局，2005）。

香港教師幾十年來習慣了範文主導的閱讀教學模式，加上傳統文以載道的思想對中文科教師也有一定影響，教師能否接受和適應新課程偏重工具性和以能力爲主導的閱讀教學模式是一大疑問。一些就中文科新課程實施情況的研究顯示，雖然中文科教師對新課程的接受程度略高於舊課程，而有些教師亦開始將課堂重心逐漸轉移爲能力主導，並嘗試採用多元化的教學方法，但仍有部分中文科教師較認同傳統範文導向的教學模式，認爲單元教學把課文視作工具會使課文教學變得支離破碎，忽略了思想情意的素養；亦有些教師在教學時仍採用教師主導的串講方法，課文講解依然佔閱讀教學很大的比例（香港大埔中學校長會，2003；黃顯華，2005；潘慧如，2004；蔡若蓮、周健、黃顯華，2002；譚彩鳳，2006）。本文的研究員早前曾就香港中文科教師的閱讀教學觀和閱讀教學模式進行過一項問卷調查研究（劉潔玲，2006），結果顯示教師的閱讀教學觀與他們的教學模式有密切關係，而香港教師對閱讀教學的看法同時混合了新、舊課程的理念，一方面教師對能力導向的閱讀教學觀有較高的認同度，大多同意閱讀教學應以培養語文能力爲主，但另一方面則仍然認同閱讀教學應該全面分析範文、幫助學生正確掌握作者的思想感情等範文導向的理念，反對閱讀教學以教授閱讀方法爲主和只抽取範文的部分內容施教。

在上次研究的基礎上，研究員開展了是次第二階段研究，兩次研究有兩個主要分別。第一，上次研究是以量化方法進行，大量的數據有助初步了解宏觀的情況。然而，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），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調整教學方法，因此本研究改以訪談和觀課的方法收集資料，希望可以深入了解教師對閱讀教學的看法，以及抱持不同教學觀的教師在實際課堂上如何進行閱讀教學。第二，上次研究的對象是所有中學中文科教師，本研究則以任教高中的中文科教師為對象。由於新課程是由初中開始實施，以往所有研究都集中在初中階段，但在香港任教高中的教師多為資深教師，他們早已熟習傳統的教學模式，因此對新課程可能會有不同的觀感。

總括而言，本研究希望通過訪問高中中文科教師和觀察他們的課堂教學，回答以下幾個研究問題：（1）在新課程實施下，高中中文科教師對閱讀教學有何看法？高中教師對新課程的認同程度與初中教師有否不同？（2）在新課程實施下，高中中文科教師如何實施閱讀教學？高中階段對學生的閱讀能力要求較高，加上公開考試的壓力，在高中實施新課程會否更為困難？（3）新課程由 2002 年開始實施，高中教師對於學生在新課程下學習了四或五年後的閱讀表現有甚麼評價？他們是否認同新課程在閱讀教學方面的成效？

研究方法

參與者

本研究採取目的性取樣，研究員先根據第一階段問卷研究所得的數據，以範文導向和能力導向閱讀教學觀的中位數為分割點，將所有教師分為四組：第一組為高能力導向和高範文導向組；第二組為高能力導向和低範文導向組；第三組為低能力導向和高範文導向組；第四組為低能力

導向和低範文導向組。分組後再抽出各組中表示願意繼續參與第二階段研究和提供了聯絡資料的教師作抽樣基礎。由於第三組的所有教師均沒有留下聯絡資料，因此未能邀請這組教師參與第二階段研究。此外，由於第一階段研究的結果顯示教師任教學生的水平及其對新課程的熟悉程度與他們的教學觀和教學模式有密切關係，加上西方研究就教師教學經驗對教學觀的影響存在爭議，因此在取樣時會盡量在這三項背景因素中選取不同的教師。參與本研究的教師全屬自願性質，研究員會根據以上準則聯絡合適的教師，假如教師不答允參與研究，則會再邀請另一名背景相似的教師參與。最後本研究共邀請了六名教師（五女一男）參與，屬於第一、二和四組的教師各兩名；六人分別有不同的教學年資，來自不同成績組別的學校，對新課程有不同的熟悉程度。表一列出了六名教師的詳細資料。

研究工具

本研究主要採用訪談方法收集教師對閱讀教學的觀感，輔以課堂觀察收集補充資料。教師訪談是以半結構形式進行，研究員事前根據研究目的設計了幾條開放問題，再在訪談過程中因應教師的回答作靈活的追問。訪談的問題是參考第一階段研究的問卷而設計，主要分兩部分：第一部分圍繞教師的閱讀教學觀，了解教師對閱讀教學的目的、教學模式和新、舊課程的看法；第二部分則圍繞教師實際施行閱讀教學的情況，探問教師進行閱讀教學時的教學設計、教學方法和評估方法。最後，則請教師歸納出在新課程下實施閱讀教學的成效和困難。具體的訪談問題可參看附錄。

課堂觀察在訪談前進行，目的是了解教師實施閱讀教學的實際情況，為訪談提供討論的基礎，並與教師在訪談中自述的閱讀教學模式作對照。配合訪談第二部分問題，觀察的範疇同樣包括教師閱讀教學的設計、教學方法和評估方法，具體的觀察項目主要根據上一階段研究所設計的教師閱讀教學模式問卷（劉潔玲，2006）。除了預先設定的觀察項目外，研究員會同時注意教師施行不同的教學活動時學生的反應和表現，以補充訪談的資料。

表一：參與本研究的教師的背景資料

	T1	T2	T3	T4	T5	T6
任教學生的水平	第二成績組別	第三成績組別	第一成績組別	第二成績組別	第二成績組別	第三成績組別
教授中文科的年資	1 年	16–17 年	1 年	13 年	13 年	8 年
行政職位	無行政職務	擔任過科主任 8、9 年，去年剛卸下行政職務	無行政職務	級聯絡人	已擔任科主任 5 年	之前為副科主任，剛於今年擔任科主任
對新課程的熟悉程度	首年教新課程，未參加過新課程的研討會，略看過指引	第 5 年教新課程，教了兩年後參加了教統局單元教學培訓班	首年教新課程，未參加過新課程的研討會，略看過指引	教了新課程 4 年，有參加過發布會，但未參加過相關課程	教了新課程 4 年，有參加過教育學院舉辦的新課程培訓班	教了新課程 5 年，參加過很多課程和講座，亦曾當過交流會的講者
問卷分數所屬的教學觀組別	高能力導向和高範文導向組	高能力導向和高範文導向組	高能力導向和低範文導向組	高能力導向和低範文導向組	低能力導向和低範文導向組	低能力導向和低範文導向組

研究程序

經研究員解釋過研究目的和程序後，答允參與研究的教師可按個別情況選擇一或兩節閱讀課讓研究員觀課，並在觀課後接受研究員訪問。由於課堂觀察在本研究只屬輔助資料，為免對教師造成太大滋擾，教師可選擇以錄影、錄音或由研究員筆錄的方式記錄課堂情況，結果以上三種方法各有兩名教師選用，其中課堂錄影和錄音的資料均於事後謄錄成完整的文稿以供分析。每次觀課後會立即進行教師訪問，維時約一小時，整個過程均以錄音記錄，並於事後謄錄成完整的文稿以供分析。

研究結果

教師對閱讀教學的觀感

當被問到心目中理想的閱讀教學模式時，所有教師均認同閱讀教學其中一個重要目的是幫助學生掌握理解文章的能力，反而沒有教師認為認識範文是閱讀教學的最終目的。這反映出在觀念上，教師大多已從舊課程的範文導向改變為能力導向。不過，在掌握理解能力這個大前提下，幾位教師對閱讀教學又各有不同的側重，他們的看法大致與語文科目的工具性和人文性兩大取向吻合，其中四名教師（T1、T3、T4、T5）較重工具性，多強調單元重點和文體技巧在閱讀教學的重要性：

〔閱讀教學的目標是〕學生自己自學的能力，就算看任何文章，都懂得找出重點，知道文章在說甚麼。（T1）

我偏向設計教學方法環繞於教學目標。這是一個最基本、不可抵觸的大原則……〔最終期望學生在閱讀教學得到的是〕理解能力，這是最基本的。（T3）

我想他們掌握的技巧是很重要的……舊課程有很多時間去談及內容，技巧都會提及，但兩方面都有平衡……現在新課程可以看多了……更加可以豐富鞏固他們的技巧。（T4）

應該按不同的文體或者不同的主題分類，去進行有系統的閱讀教學……希望通過閱讀掌握的不只是內容，而是一些關於那種文體的特點。（T5）

另外兩位教師（T2、T6）雖然亦有提及理解能力和閱讀方法的重要性，但他們更關注基本能力以外的人文性目標，其中 T2 最重視的是品德和文化教育，而 T6 較關心的是賞析和思維能力的訓練：

學生應該對於任何篇章都有能力看得明白……學生可以學習有關德育的教育……一些比較經典的文章，它背後所帶出的道理是十分重要的。（T2）

我覺得策略是要教的，不過最理想的閱讀教學不是教策略，其實是篇章教學，就是讓學生去賞析篇章，可以做到評價文章，即是有所感知，亦有反思。（T6）

教師本身的閱讀教學觀與他們對新課程的認同程度有密切的關係，四位較重工具性的教師都有提到新課程的優點，其中兩位教師認為新課程較舊課程好（T3、T5），另兩位教師認為新、舊課程各有優劣（T1、T4）。各教師所提出的原因與他們理想中的閱讀教學有明顯的關係。由於這幾位教師多重視理解能力和文體技巧的訓練，因此認同新課程有清晰的目標，可以通過多篇課文訓練和鞏固學生的閱讀能力。相反，兩位較重人文性的教師則指新課程過分偏重工具性，T2 認為新課程只停留在功能層面，似教英文，忽略了中文作為母語背後所蘊含的文化思想；T6 認為新課程很割裂，單元重點跳來跳去，令學生失去了深入賞析篇章的樂趣，亦不利打穩基礎。

教師的閱讀教學模式

從教師訪談和觀課所收集到有關教師閱讀教學模式的資料，彼此大致吻合。以下會從教學設計、教學方法和評估方法三方面整理所得的資料。每位教師的具體教學情況可參看表二的資料撮要。

教學設計

教師對閱讀教學的看法雖然受新課程的影響從範文導向轉為能力導向，但在教學時他們對課文講解仍有不同程度的重視，教科書和課文仍是現時閱讀教學的主要教學內容和教材。六位教師均表示基於時間和工作量的考慮，閱讀教學是以教科書為主，但大部分教師在施教時都會對教科書作小幅度的調適，多數是配合學生的程度和興趣增刪課文。從觀課所見，除了 T6 以自行設計的筆記和練習教授閱讀策略之外，其他五位教師均是以教科書進行課文教學，通過分析課文教授文體技巧。在教材方面，其中只有 T3 加入了流行曲作輔助教材，其餘四位教師的輔助教材全是配合課文設計的簡報或工作紙。

表二：訪談及觀課中有關教師閱讀教學模式的資料撮要

	T1	T2	T3	T4	T5	T6
教學設計：訪談	以教科書為主，有時會刪減課文。課文教學會特別強調單元重點。	以教科書為主，會增刪課文。課文教學以閱讀方法和技巧為主。	以教科書為主，會增刪課文。課文教學以單元重點為主。	以教科書為主，會因應單元重點增刪課文。	以教科書為主，會增刪課文。課文教學以單元重點為主。	以教科書為主，會加插額外的篇章和閱讀策略教學，重篇章賞析和比較。
教學設計：觀課						
教材	課文為主，輔以配合課文設計的簡報和工作紙。	只用課文，有少量板書。	課文、簡報、工作紙、流行曲。	課文及簡報。	課文為主，輔以板書及課文問答工作紙。	閱讀策略筆記及閱讀理解工作紙。
教學內容	第一節教課文字詞、內容、作法。第二節為閱讀策略教學。	以課文教授閱讀小說的方法。	課文中三種不同的抒情手法。	分析課文的觀點、辯論和思維技巧。	分析課文的結構和人物性格。	六種層次的閱讀題型和作答技巧。
教學組織	以課文主導，作法分析以單元重點為主。	圍繞閱讀小說的方法順序分析課文。有連繫學生學習過的其他課文。	圍繞單元重點，按每項抒情手法進行教學活動。有連繫學生學習過的其他課文。	按每項單元重點順序進行討論。	圍繞單元重點順序分析課文。	圍繞教學目標先重溫題型，再做練習作應用和鞏固。
教學方法：訪談	多用講解、提問，第二節加入小組討論。	最多用提問，常會加入生活示例。	多用講解、提問，很少用小組討論。	最多用小組討論。	最多用提問和小組討論。	多用提問和練習。

表二（續）

	T1	T2	T3	T4	T5	T6
教學方法：觀課						
採用的方法	講解為主，輔以提問及分組討論。	以提問和講解為主，講解時多加入生活例子作說明。	以提問和講解為主，加入了流行曲的聆聽活動。	以分組討論為主，輔以提問和講解。	以提問和講解為主。	以提問、講解和練習為主。
教師主導／學生主導	大部分時間由教師主導，小組討論時學生較多參與。	大部分時間由教師主導，學生很依賴教師的引導。	全課由教師主導，學生大部分時間很被動。	大部分時間由學生分組討論，但教師的講解和引導佔很重比例。	全課由教師主導，學生只在提問時作簡單回答。	全課由教師主導，學生只在提問時作簡單回答。
評估方法：訪談						
評估方式	以紙筆測試為主，形式與會考閱讀卷一樣。	以紙筆測試為主，形式與會考閱讀卷一樣。	以紙筆測試為主，會以祝新華的題型出題。	以紙筆測試為主，多用教科書的題目。	以紙筆測試為主，用會考卷，多出不同題型。	以紙筆測試為主，將教科書的問題修改，多出開放題。
評估重點	由出卷教師自行決定，不一定與單元重點有關。	能力導向，不考課文，多考篇章比較和作法。	不考課文，按祝新華的題型考核不同層次的閱讀能力。	不考課文，會盡量配合單元重點考核相關的能力。	不考課文，除直接考核篇章內容，亦會考比較、評論。	以思維訓練和篇章比較為主。
評估方法：觀課						
評估方式	課文工作紙兩份。	教師提問。	課文工作紙兩份。	教師提問。	教師提問及課文問答練習。	閱讀理解練習。
評估重點	一份工作紙以單元重點出題，另一份工作紙考核課文內容和作法。	問題多圍繞教學重點作課文分析。	一份工作紙以單元重點出題，另一份工作紙考核課文內容。	以單元重點設計問題。	以單元重點設計問題，分析課文內容和作法。	以不同題型設計問題，考核不同層次的閱讀能力。

雖然教師的閱讀教學仍是以課文分析為主，但從教學組織來看，與實施舊課程時只重課文講解而缺乏清晰教學目標的情況則有明顯分別。從訪談和觀課的資料顯示，教師有頗強的目標意識，各人均會圍繞單元重點選擇和組織教學的內容和活動，並在教學過程中不時強調該課的學習重點。值得注意的是，T2 和 T3 在教授課文時均有配合單元重點刻意與學生重溫之前學過的其他課文，以幫助學生鞏固和遷移所學的能力，比以往更重視課文之間的連繫。

除了圍繞單元重點進行教學之外，所有教師在教學重點上均更加重視閱讀方法，以切合新課程以能力為主導的特點。其中T1 和T6 都在課堂直接教授閱讀策略，T2 在觀課的第二節要求學生分組以腦圖概括篇章的段意和線索，T6 則主要按祝新華（2004）建議的六種閱讀問題題型，教授學生不同層次閱讀問題的作答策略。¹其他幾位教師在教課文時均有刻意提醒學生閱讀同類文章的方法，例如T2 和T5 教導學生從結構和人物去分析小說；T3 教授抒情文常用的手法；T4 教授論證和反駁的方法。

教學方法

新課程鼓勵教師採用學生主導、多元化和生活化的教學策略，以培養學生的自學能力。從訪談和觀課的資料顯示，教師在教學時明顯增加了學生的參與，所有教師均表示經常會以提問作互動，以訓練學生閱讀的方法。有三位教師（T1、T4、T5）表示會經常採用小組討論，T4 和 T5 都提到是因應新課程的要求而增加小組討論，加上高中學生的秩序、主動性和思考能力較高，她們在高中會較多採用小組的形式討論課文。不過，教師所用的閱讀教學方法頗為單一，雖然只有 T1 和 T3 在訪談時承認會常用講解的方法，但從觀課可見，其實所有教師在課堂上都用了很多時間進行講解，而且教師的提問大多屬於以教師為主導的方式，由教師出題，再抽問學生，期間教師多會提供大量引導，當學生作答後，教師又往往會以板書、簡報或口頭重複等方法為學生提供「標準答案」，反映出傳統以教師為主導的串講模式仍然是現時閱讀教學的

主流。至於教學生活化的原則，六位教師之中只有 T2 和 T3 在教學時有加入生活化的例子，T2 以電影例子講解小說的寫作手法，T3 以流行曲為例子教抒情手法。就課堂所見，兩班學生對教師所用的生活化例子反應甚佳，較願意主動作答，而且生活化的例子明顯比課文更容易令學生掌握所學的寫作手法。

從學生的課堂表現來看，雖然六位教師的學生在觀課時均沒有明顯的秩序問題，大部分學生都留心上課，但除了少數學生會主動作答外，大部分學生只會在被點名時才作簡單的回答。其中 T2 和 T6 的學生能力最弱，兩位教師往往要將問題分拆成多條簡單的問題並加上大量提示，學生才懂得回答。T4 是六位教師之中唯一一位全課均以小組討論的形式進行，她亦常鼓勵學生評價其他組別的答案，但分組時並非所有學生都積極參與，而學生作答時也表現得頗為被動和欠缺信心，需要教師經常引導和補充；T4 在訪談時認為是因為在新課程下學生覺得不考課文，所以上課反而比以前不投入。T3 的學生屬於第一成績組別，但在上課時經常要由教師點名提問才作答；T3 在訪談時提到所教的是理科學生，他們對中文科欠缺興趣，之前曾採用過活動教學的方式，但學生反應同樣欠佳，因此便維持教師主導的教學模式。由此可見，雖然新課程主張要由學生主導，但基於學生的程度和被動的態度，教師仍傾向在課堂上扮演主導的角色。

評估方法

在評估形式方面，雖然新課程主張要採用多元化的評估方式，但全部教師均表示閱讀教學的評估是以紙筆形式的練習和測驗為主，主要的評估工具是日常的課文問答、閱讀理解練習、單元小測和按會考閱讀卷的形式而設計的測驗卷。其中 T3、T5 和 T6 均提及學校在出題方面會因應會考形式的改變而增加了題型的變化，T3 和 T6 的學校均是根據祝新華（2004）建議的六種題型設計練習和測驗的題目。

在評估重點方面，六位教師均認為現時的閱讀評估與舊課程最大的分別是不再考核課文。部分教師提到學校在初中的閱讀卷仍會保留課文

問題的部分，但高中由於要準備會考，所以全部都按照會考的形式不考課文。除了 T1 的學校沒有統一的出卷標準外，其餘五位教師均表示閱讀卷的考核重點是以單元重點或不同層次的閱讀能力為主，觀課時各教師的提問或練習題目亦大多圍繞該課的學習重點而設計，由此反映出在新課程之下，閱讀評估的形式雖然沒有大改變，但評估重點已由以往的課文知識改為能力主導。

教師的閱讀教學觀與教學模式的關係

教師的閱讀教學模式與他們所抱持的閱讀教學觀大致上是一致的，但有時亦會受一些外在因素影響而出現不協調的情況。四位較重工具性的教師在觀感和實踐上頗為吻合，四人均強調單元重點和文體技巧的重要性，在設計教學時多以單元重點選擇和組織教學內容，在教學過程中亦常以口頭重複、板書、簡報、工作紙等提醒學生該課重點教授的技巧或能力。但值得注意的是，重工具性的教師並不一定不重視課文講解，在觀課時 T1 和 T5 花了不少時間講解課文內容，T1 解釋是因為教的是文言文，而 T4 和 T5 都同樣提到教文言文時會用舊課程精講的形式，以幫助學生了解文章內容。

至於兩位較重人文性的教師，他們的觀感和實踐雖有部分吻合，但亦有明顯差異，主要原因均與學生能力太弱有關。T2 很重視品德和文化教育，她提到在教學時會經常與學生討論課文背後的價值觀，在觀課時雖然她有強調所有小說背後均有作者想帶出的意義，但由於學生能力弱，主要的教學時間都花在了在引導學生分析課文上。T6 理想中的閱讀教學是培養學生的賞析和思維能力，雖然他在設計閱讀練習中有配合這理念加入開放題和篇章比較的題目，但由於學生能力有限，在實際教學時，他最多強調的是答每種題型可套用的固定「公式」，讓學生可以在考試時直接套用，要求學生的思維能力並不高。

除了學生的程度和課文的性質之外，研究結果顯示其他背景因素與教師的閱讀教學觀和教學模式沒有明顯的關係。在教學經驗方面，兩位年資較淺的教師（T1 及 T3）對能力導向的新課程有較高的認同感，

教學設計有明顯的目標意識，但在實踐時因他們未熟練互動技巧，往往會不自覺地用了教師主導的模式；至於四位年資較深的教師，在教學觀和對新課程的認同程度上並沒有一致的看法，他們與年資較淺的教師相比，全部都有較清楚和肯定的教學信念，對自己所採用的教學模式有較強的自覺能力，教學技巧亦較佳。除此之外，不同的職級、教學信心和對新課程的熟悉程度均與教師的教學觀或教學模式沒有明顯的關係。

實施新課程的成效與困難

雖然六位教師對新課程的認同程度不一，但他們對新課程的成效均抱持較負面的觀感，而且不約而同地提到實施新課程的很多困難。除了 T2 認為「只要教師能駕馭，教甚麼都差不多」之外，其餘五位教師均表示教新課程的信心比教舊課程為低，認為新課程對教師和學生的要求較高，好像 T4、T5 和 T6 三位教師已教了新課程四年或以上，但他們都表示未完全掌握，沒有把握教得好。

新課程強調能力導向，但問到新課程對提升學生閱讀能力的成效時，只有 T1 和 T5 同意新課程有助提高學生的基礎閱讀能力，但 T1 認為學生只能看懂基本內容，分析和思維能力仍不足，而 T5 則認為學生對文章內容的掌握有進步，但分析文體技巧的能力仍很弱。至於 T2、T3、T6 均認為新課程對提高學生閱讀能力沒有成效，T4 則回答「不知道」。值得注意的是，六位教師均不約而同地指出在新課程之下學生「不讀書」的問題，因為學生普遍認為考試不考課文便不需要溫習和背誦，對學習課文不認真，結果出現基礎不穩的問題：

中四就沒有甚麼可以讀，根本就連課文的單元重點，對他們〔學生〕來說完全不重要，所以他們會覺得純粹為考試，有甚麼單元，對他們來說都不重要。（T1）

因為他們〔學生〕基礎做得不好，他們哪有能力遷移？他們只是知道現在的課程等於不用讀。（T2）

學生在測驗考試的時間，就算我說了這次是測單元八，但說了可以等於沒有說，因為他們說都沒有東西可以讀的……那些學生會將幾課書都混淆了。（T4）

因為他們〔學生〕不記不讀，例如他們看完一篇文章，知道這裏是人物描寫，有這些方法就算了，不會去記住，因為考試不考，他們不會去記……，一到文章分析寫作手法就較單薄。（T5）

T2、T4 和 T5 均提到當學校改變評估模式，不再考課文之後，學生的分數立即下跌。但令教師感到苦惱的是，縱使學生成績欠佳，他們仍認為考試「無甚麼可讀」，不肯花時間在中文科上。針對這個問題，T6 認為現時的會考形式有需要改變：

我覺得有個折衷的做法，而 A-Level〔高考〕文學正在使用，其實我覺得很好，二十四篇範文嘛，會用其他文章考，其實學生亦着重知識，需要認真研讀篇章，但這種方法亦看到能力，以及全部做比較閱讀〔即課文和課外篇章的比較〕。

至於其他教師則多表示學校嘗試從多做練習和改善題型設計上着手，鼓勵學生重視所學的單元重點，但未知成效如何。

除了學生不願意認真溫習以致基礎薄弱之外，受訪教師亦提到實施新課程後在閱讀教學所面對的其他困難，例如 T1 和 T4 認為教科書的教材不一定配合單元目標，但教師未必有足夠時間和資源另選教材，以致影響教學成效；T2 和 T6 認為新課程對教師本科知識和教學技巧要求太高，T2 更形容未來新高中的選修單元「是考老師而不是考學生」，她說：

你看三三四的選修課程拆得很細，有沒有考慮老師是否有能力教授這個課程？……就算教統局為我提供所有答案，我也不敢教。（T2）

T6 則形容「教新課程是很累的」，他說：

基本上是鬥智鬥力的，即你要去 detect〔發現〕到那些學生是否明白，可能會 detect 不到，究竟他是否懂得呢？我不肯定他是否正確，就算他今次是對的，我也不肯定是否下次是對的。（T6）

T4 和 T6 均提到高中很受會考的影響，但新的會考模式有很多細節仍未清楚，令高中教師和學生感到無所適從。除了以上的一般問題之外，任教第三組別的 T2 和 T6 均指新課程對基礎知識和思維能力的要求很高，對能力較弱的學生特別不利。已在第三組別學校教了十多年的 T2 對這問題感慨特別深：

這個課程對於差的學生是一點好處也沒有的……他們沒有了基本功，沒有了詞語，他們又怎樣答問題呢？……舊課程還有一個好處，對一些愚蠢但勤力的學生，他們背一題就有一題，但新課程對於一些又愚蠢又沒有甚麼可以背的學生來說，你叫他們怎麼辦呢？（T2）

T2 指出她接手的中學生在小學完全沒有打好語文基礎，到高中根本無法應付新課程的要求。從觀課可見，T2 和 T6 在教學時都有按新課程的要求以分析和思維能力為主，但學生非常依賴教師的引導，在沒有教師的協助下，這些能力較弱的學生能否自行看明白篇章是一大疑問。

總結和討論

本研究主要是以教師訪談輔以課堂觀察的方法，探討香港高中中文科教師對閱讀教學的觀感和實施閱讀教學的情況，以跟進和深入分析研究員前一次以問卷形式探討這課題所得的結果（劉潔玲，2006）。就教師對閱讀教學的觀感來看，研究結果顯示教師對能力導向的閱讀教學觀有不錯的認同度，全部都提到閱讀教學的其中一個重要目的是幫助學生掌握理解文章的能力，這結果與前一次的問卷研究吻合。比較以往在初中階段進行的新課程實施研究（香港大埔中學校長會，2003；黃顯華，2005；潘慧如，2004；蔡若蓮、周健、黃顯華，2002；譚彩鳳，2006），

本研究發現教師對能力導向閱讀教學觀的接受程度提高了，可能是因為研究員兩次的研究是在 2006 至 2007 年進行，此時新課程已推行了四、五年，教師對新課程的認識和實踐經驗普遍增加了，加上 2005 年公布的中文科會考新模式是以能力主導，基於現實的考慮，高中教師很自然會重視學生的能力訓練。

然而，教師認同能力導向的理念並不等於完全接受新課程，前一次研究所設計的問卷將教師的閱讀教學觀按新、舊課程的取向分為範文導向和能力導向，但今次的研究發現教師在觀念上已很少單獨抱持範文導向的教學觀，而幾位教師對閱讀教學的看法可按語文科的性質分為工具性和人文性兩種取向（倪文錦，2002；曹明海、錢加清，2005；雷實，2000），偏重工具性的教師對新課程的接受程度較高，偏重人文性的教師則批評新課程重功能輕情意。不過，無論是抱持工具性或人文性教學觀的教師，都沒有完全否定範文教學的重要性，重視人文性的教師固然強調對篇章的賞析和篇章背後的思想感情，重視工具性的教師亦提到文言文教學必須花較多時間講解篇章。其實以往西方的研究顯示，很少教師純粹抱持單一的閱讀教學觀（DeFord, 1985; Duffy, 1977; Paris, 1997），前一次的問卷研究亦發現範文導向和能力導向兩種教學觀有微弱但正面的相關，與今次研究發現教師認同能力導向但又重視範文教學相似。特別值得注意的是，在今次的研究中，所有教師都指出新課程片面標榜能力主導而完全不考課文的結果是令學生不讀不記，以致語文基礎薄弱，影響了能力的發展。

綜合以上教師對新課程的批評，與之前一些新課程實施的研究很相似，教師一般認為新課程的優點是有清晰的目標，能有系統地訓練學生掌握語文的知識和能力，但新課程完全改變了傳統以經典作品整全地培養學生語感的做法，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）。出現以上問題，很大程度是因為政府推行課程改革時有意或無意間強化了「舊不如新」、「非新即舊」的對立觀念，以致很容易出現走向另一極端的問題。從最早公布的中文科新課程指引、建議學習重點和

單元示例來看（香港課程發展議會，2001a，2001b），當時很着力改變舊課程重課文背誦輕能力訓練的問題，結果卻令教師覺得課文淪為教授文體知識或寫作手法的工具。從今次研究的結果看，教師至今對新課程的印象仍然如此，但語文教育不能只片面重視工具性，內地語文課程改革的經驗可以作為我們的借鑑。首先，重工具性不等於輕視知識和背誦，內地自 20 世紀 80 年代以來的語文課程一直較偏重工具性，但強調的是「雙基」（即語文知識和能力）的訓練（課程教材研究所，2001），知識的積累和能力的發展是相輔相成的。其次，語文科作為母語教育，不能只重工具性而忽略人文性（倪文錦，2002；雷實，2000）。內地為了糾正以往過分偏重技能訓練的問題，最新一輪的課程改革以「工具性和人文性統一」為大前提，同時強調語文能力、品德修養和審美情趣的重要性（中華人民共和國教育部，2001，2003），這對最近才提出能力導向的香港課程來說是一個很好的提示。

就教師的閱讀教學模式來看，研究結果反映出新課程在推行了五年之後，教師的閱讀教學同時混合了新、舊課程的模式。一方面，教師有因應新課程能力導向的要求而作出不少改變，包括改以單元重點選擇和組織教學內容，更加重視閱讀方法，增加了學生在課堂的參與，改以文體技巧和閱讀能力為評估重點。這與以往範文導向的教學模式有明顯分別。教師這些改變與他們認同能力訓練的重要性有密切的關係。從訪談的結果反映出，教師都意識到新課程對學生閱讀能力的要求，特別是會考閱讀卷只考課外篇章的理解，令任教高中的教師不得不改變閱讀教學和評估的重點，着意培養學生理解和分析文章作法的能力。另一方面，研究結果同時反映出教師仍然沿用很多舊課程的教學模式，包括以教師為主導，教學方法、教材和評估形式亦欠多元化。這個現象可分兩個層面去分析。

首先，從技術層面看，時間、資源配套和教師培訓是否足夠會影響教師是否願意改變原有的教學信念和教學模式（Broaddus & Bloodgood, 1999; Evers et al., 2002; Gregoire, 2003; Grisham, 2000; Inos & Quigley, 1995; Pressley & El-Dinary, 1997; Richardson et al., 1991）。自新課程推行以來，香港語文教師的工作量一直沒有減少，在這情況下要求教師自

行設計多元化和生活化的教材和活動是不切實際的，在新課程之下很多教師仍要依賴教科書教學（黃顯華，2005；潘慧如，2004）。上文提到教師多能按單元重點施行閱讀教學，很大程度是因為現時的教科書多以單元組織，並清楚列明每個單元教授的文體技巧或能力，因此，要求教師採用多元化和生活化的教材，便必須先提供足夠的時間和資源作配合。另外，本研究發現，現時的閱讀評估仍以傳統紙筆測試的形式為主。其實評估一直是教師實施新課程感到最困難的一環（香港課程發展處，2002；黃顯華，2005），上次研究的問卷結果亦反映了類似的結果，但本研究同時發現部分教師在出題時開始採用祝新華建議的六種層次題型，這很可能與教育統籌局近年在培訓課程和發布會中經常推介這六種題型有關。由此看來，如果有足夠的培訓讓教師增加對閱讀評估的認識，教師其實並不抗拒嘗試新的閱讀評估方式。

撇開上述的技術問題，教學模式以教師為主導的現象，當中所涉及的還有教學模式的爭議。現時香港以至內地語文課程的改革，很大程度是以西方的教育改革為藍本，提倡以學生為主體的建構取向取代傳統以教師為中心的單向灌輸模式（Richardson & Placier, 2001）。從理念的層面看，很少人會否認以學生為主體是理想的教學模式，但問題是這套教學模式是否真的適合香港現時的課堂情況？從今次研究的結果看，教師多用講解和提問，部分原因是出於實際的考慮：引導和建構模式要花很多時間，但新課程不但沒有增加中文課的教時，高中教師還要幫助學生準備讀寫聽說和綜合能力五份考卷，導致教師仍要經常採用講解加提問這些最省時的方法。而更重要的是學生因素，從課堂觀察可見，學生在能力和主動性兩方面均未足以配合施行以學生為主導的教學模式，其中又以第三成績組別學生的問題最為明顯。教師訪談和課堂觀察的結果亦驗證了建構取向比傳統直接講解的模式對教師和學生的能力有較高的要求（Grossman, 2001）。香港學生多年來習慣了被動地學習，加上上文提到新課程實施後學生出現基礎不穩的問題，要立即將課堂改由學生主導是不切實際的，反而應該加強培訓學生的能力，並靈活因應學生的學習進展調整教師和學生在課堂的角色，循序漸進地將課堂的重心從教師轉移到學生。

就影響教師教學模式的因素看，研究結果支持教師的閱讀教學觀對教學模式有一定影響（Fang, 1996; Paris, 1997; Richardson et al., 1991），較重工具性教學觀的教師在教學時會較多採取能力導向的教學模式。不過，正如以往一些研究發現，教師有時會因教學環境的限制而採取一些與他們教學觀不完全吻合的教學方法（Fang, 1996; Grisham, 2000; Kinzer, 1988）。本研究中兩位較重人文性的教師便是因為學生能力較弱而在教學時偏向基本能力的訓練，三位偏重工具性的教師亦會在教文言文時因應篇章的性質而加強了課文講解的成分。除了教學觀、學生能力和篇章性質之外，本研究並未發現其他教師背景因素對教師的教學模式有明顯的影響，這與以往西方的研究（Broaddus & Bloodgood, 1999; Evers et al., 2002; Gregoire, 2003; Lloyd & Wilson, 1998; Wong, 1997）和之前的問卷研究結果不吻合。這可能是因為本研究的取樣數目太少，各類背景的教師人數不多，以致未能歸納出一些共通的現象。

總括而言，本研究反映出中文科新課程經過了五年的實施，教師明顯更重視能力的訓練，但同時亦體驗到不能只片面強調能力導向和以學生主導，忽略了課文知識和教師引導對能力發展的重要性。其實，汲取了這幾年的實踐經驗和受內地新課程的影響，香港最新公布的高中新課程和評估指引（香港課程發展議會與香港考試及評核局，2007），取向明顯較平衡，例如在課程理念中寫明「本科課程要均衡兼顧語文的工具性和人文性」，在「學與教」一章強調知識與學習的關係，肯定背誦對培養語感的作用，並且從以往強調以學生為主體改為同時重視教師和學生的角色，鼓勵教師靈活運用直接傳授、探究和共同建構三種不同的教學取向。不過，從今次研究的結果看，高中學生的學習明顯受到考試模式的影響，新的公開試如果繼續單以文體結構和技巧等能力的考核為主，教師很難令學生重視知識的積累和文章背後的思想感情。此外，教師要有效引導學生掌握能力和建構知識又不致變回單向灌輸，需要有很敏銳的自覺能力和靈活的教學技巧。因此，要真正達到均衡的理想模式，教育當局要有實際措施的配合，給予教師足夠的時間、空間和培訓以發展課程改革所需的專業能力，並通過改善課程及考試的重點以避免高中學生抱持「不考不讀」的心態。

最後，本研究的發現雖然有助教育當局及教育工作者反思新課程在閱讀教學的實施和成效，但由於研究對象只有六人，所得資料並未具充分的代表性，研究結果只能供參考而不能推論為所有香港中文科教師的看法。另外，在研究方法中提到，根據第一階段的研究結果，教師按不同的閱讀教學觀分成四組，研究員本擬在各組均邀請兩位教師參與第二階段的研究，但因屬於第三組（即低能力導向和高範文導向組）的教師全部沒有留下聯絡資料，結果未能邀請屬於這組的教師參與。事實上，本研究發現各受訪教師對新課程的能力導向理念均有不錯的認同度，除了因為新課程已推行了多年之外，亦可能是因為研究對象中沒有這組較重視傳統範文導向的教師，因此有關結果仍需要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直接資助撥款 (Direct Grant for Research) 資助，謹此致謝。

註釋

1. 近年香港教育統籌局〔按：自 2007 年 7 月起更名為「教育局」〕所舉辦的教師培訓課程，經常介紹祝新華所建議的六種層次閱讀題型。有關這六種題型的詳細資料，可參看祝新華（2004）。

參考文獻

- 中華人民共和國教育部（2001）。《全日制義務教育語文課程標準（實驗稿）》。北京：北京師範大學出版社。
- 中華人民共和國教育部（2003）。《普通高中語文課程標準（實驗稿）》。北京：人民教育出版社。
- 王麗（編）（1998）。《中國語文教育憂思錄》。北京：教育科學出版社。

- 田本娜（2002）。〈略論語文學科的工具性和人文性的統一〉。《天津師範大學學報（基礎教育版）》，第3卷第2期，頁21-25。
- 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）。《中學中國語文教學法》（修訂版）。香港：中文大學出版社。
- 岳增學、孫福坤（2005）。〈關於語文課程性質的重新認識——兼評“工具性”、“人文性”、“言語性”〉。《當代教育科學》，第4期，頁50-54。
- 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：政府物流服務署。
- 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（編訂）（1990）。《中國語文科：中一至中五課程綱要》。香港：政府印務局。
- 香港課程發展議會（編訂）（2001a）。《中學中國語文建議學習重點（修訂試用本）》。香港：政府印務局。
- 香港課程發展議會（編訂）（2001b）。《中學中國語文課程指引（初中及高中）》。香港：政府印務局。
- 香港課程發展議會與香港考試及評核局（編訂）（2007）。《中國語文課程及評估指引（中四至中六）》。香港：政府物流服務處。
- 倪文錦（2002）。〈中國大陸語文課程改革的新趨勢〉。《中國語文通訊》，第63期，頁22-28。
- 祝新華（2004）。〈體現多個認知層次的閱讀測試的題型系統〉。《中國語文測試》，第5期，頁1-11。
- 曹明海、錢加清（編）（2005）。《語文課程與教學論》。濟南：山東人民出版社。
- 黃顯華（編著）（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》。未發表之研究報告。

- 雷實（2000）。〈中小學語文課程改革三論〉。《課程·教材·教法》，第3期，頁2-8。
- 劉潔玲（2006）。〈新課程實施下香港中文科教師的閱讀教學觀與教學模式〉。《教育學報》，第34卷第2期，頁25-46。
- 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》（學校教育改革系列之16）。香港：香港中文大學教育學院、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》（學校教育改革系列之7）。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 課程教材研究所（編）（2001）。《20世紀中國中小學課程標準·教學大綱匯編：語文卷》。北京：人民教育出版社。
- 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〉。載香港教育工作聯會（編），《中國語文教育論文集》（頁228-245）。香港：三聯書店。
- 譚彩鳳（2006）。〈從教師的教學信念看中文科新課程的實施〉。《教育研究學報》，第21卷第1期，頁93-110。
- 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(4), 426-451.
- Datnow, A., & Castellano, M. (2000). Teachers' responses to success for all: How beliefs, experiences, and adaptations shape implementation. *American Educational Research Journal*, 37(3), 775-799.
- DeFord, D. E. (1985). Validating the construct of theoretical orientation in reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 20(3), 351-367.
- Duffy, G. G. (1977, December). *A study of teacher conceptions of reading*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, New Orleans, LA, U.S.
- Evers, W. J. G., 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(2), 227-243.
- Fang, A. (1996). A review of research on teacher belief and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.

- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depth of educational reform*. London; New York: Falmer Press.
- Gamoran, M. (1994, April). *Content knowledge and teaching innovative curricula*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, U.S.
- 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(2), 147–179.
- Grisham, D. L. (2000). Connecting theoretical conceptions of reading to practice: A longitudinal study of elementary school teachers. *Reading Psychology*, 21(2), 145–170.
- Grossman, P. L. (2001). Research on the teaching of literature: Finding a place. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 416–432). Washington, DC: American Educational Research Association.
- 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). Clemson, SC: National Reading Conference.
- Inos, R. H., & Quigley, M. A. (1995). *Synthesis of the research on educational change, Part 4: The teacher's role*. Honolulu, HI: Pacific Region Educational Laboratory. (ERIC Document Reproduction Service No. ED387855)
- Kinzer, C. K. (1988). Instructional framework and instructional choices: Comparisons between pre-service and in-service teachers. *Journal of Reading Behavior*, 20(4), 347–377.
- 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), 248–275.
- Paris, N. J. (1997). *An investigation of consistency between theoretical orientations to reading and planning for reading instruction: A three-year study* (Doctoral dissertation, Louisiana State University, U.S.). (ERIC Document Reproduction Service No. ED445319)

- Pressley, M., & El-Dinary, P. B. (1997). What we know about translating comprehension-strategies instruction research into practice. *Journal of Learning Disabilities, 30*(5), 486–488, 512.
- 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*(3), 559–586.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 905–947). Washington, DC: American Educational Research Association.
- 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. 127–146). New York: Macmillan.
- Westwood, P., Knight, B. A., & Redden, E. (1997). Assessing teachers' beliefs about literacy acquisition: The development of the Teachers' Beliefs About Literacy Questionnaire (TBALQ). *Journal of Research in Reading, 20*(3), 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. Leu (Eds.), *Literacy research, theory, and practice: Views from 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*(5), 482–485.

附錄：教師訪談題目

閱讀教學觀

1. 背景資料：教學年資、行政職務、教新課程的年數、有否接受過有關新課程的培訓課程。
2. 撇開新、舊課程的討論，你覺得閱讀教學最重要的目的是甚麼？你理想中的閱讀教學是怎樣的？
3. 你覺得新、舊課程在閱讀教學方面有何不同處？二者之間，你較認同哪種教學模式？

閱讀教學的施行

4. 本校／教師本人在實施新課程的高中閱讀教學時，一般的做法是怎樣的？主要會考慮甚麼因素？
5. 可否簡介一下你今堂的教學設計理念。這課的設計與你一般的高中閱讀教學課是否相似？
6. 對高中學生而言，你覺得哪些教學方法對提高學生的閱讀能力最有幫助？你最經常採用哪些教學方法？教授新課程時，你所用的方法與舊課程有否不同？
7. 對高中學生而言，你覺得哪些評估方法對提高學生的閱讀能力最有幫助？你最經常採用哪些評估方法？施行新課程時，你所用的評估方法與舊課程有否不同？
8. 與剛開始教新課程時比較，你對新課程閱讀教學模式的看法有沒有改變？你在施行閱讀教學時的教學模式又是否有改變？如有，為甚麼會出現這些改變？同樣是教新課程，教高中與教初中又有沒有不同？

成效和困難

9. 與舊課程相比，你對施行新課程的閱讀教學的信心如何？

10. 根據你過去實施新課程的經驗，你覺得新課程的閱讀教學模式對提升學生的閱讀能力和興趣是否有效？為甚麼？
11. 在實施新課程的閱讀教學時，你面對最大的困難是甚麼？比較高中和初中兩個階段，你覺得哪一個階段施行新課程較困難？
12. 你認為有何措施可以幫助你更有效實施新課程建議的閱讀教學模式？

註：訪談以半結構形式進行；以上題目只作參考，研究員會因應教師的回答靈活調整訪談的問題。

Senior Secondary Chinese Language Teachers' Perceptions on Reading Instruction and Their Instructional Practices Under the Implementation of the New Curriculum

Kit-Ling LAU

Abstract

This study investigated Hong Kong Chinese language teachers' perceptions on reading instruction and their instructional practices in senior secondary grades under the implementation of the new curriculum. A total of six teachers participated in this study. They come from schools with different bandings, have different years of teaching experiences, and have different levels of familiarity with the new curriculum. On the one hand, the findings of this study indicated that after the new Chinese language curriculum has been implemented for several years, teachers showed a high level of acceptance of the competence-based orientation. They also placed great emphasis on students' ability development and increased students' participation in their instructional practices. On the other hand, teachers held different views on the proposed instructional approach of the new curriculum. They pointed out that after the implementation of the new curriculum, students' language foundation became weaker because they put less effort on memorizing the knowledge. Moreover, most of the teachers still adopted a traditional teacher-centered approach in teaching reading. Implications of these findings for understanding and facilitating Hong Kong teachers' implementation of the new reading instructional approach are discussed.