

校本協作計畫中語文教師在閱讀教學的 觀感和教學模式的改變

劉潔玲

香港中文大學課程與教學學系

香港自推行中文科新課程之後，課程取向從舊課程的知識和範文導向轉變為能力導向，但香港的中文科教師長期習慣以知識講授為主的教學模式，要改變教師對教學的傳統觀念和教學模式並不容易。本研究採取大學學者與前線教師協作的模式，協助一所中學的中三級教師以自主學習理論為基礎調適全年的單元教學設計，從而促進學生的自主閱讀能力。本文主要從教師的角度探討她們在一年的長期協作計畫中，在對協作計畫的觀感、閱讀教學觀和教學模式三方面的改變，從中反思協作模式的優點和困難，歸納出促進及阻礙教師落實課程改革理念的因素。

關鍵詞：語文教師、專業協作、閱讀教學觀、教學模式、課程改革

教師的教學觀對課程和教學實施的重要性

隨著近年大規模課程改革的推行，教師在課改所扮演的角色日益受到重視。研究者認為要令學生的學習產生真正的變化，便必須先令教師的教學作出改變（Inos & Quigley, 1995），而要令教師產生真正的改變，便必須改變傳統只視教師為被動執行者的實施取向，讓教師從直接參與實踐中反思改變（Richardson & Placier, 2001）。

過去的研究顯示，教師的改變包括觀念和行為兩方面，二者在改變的過程中是互相促進的（Borko, Davinroy, Bliem, & Cumbo, 2000; Franke, Carperter, Fennema, Ansell, & Behrend, 1998; Richardson & Placier, 2001）。有關教師教學觀念的研究是近年課改中的熱門課題之一（Calderhead, 1996; van den Berg, 2002），不同的研究分別從信念（beliefs）、教學觀（conceptions of teaching）、關注（concerns）和認同感（receptivity）等不同的角度探討教師的觀念如何影響新課程的實施，在各種與教師觀念有關的變項之中，以教學觀與學科性質的關係最密切。所謂教學觀，是指教師對任教科目所抱持的特定知識和信念系統，教師會基於這套系統建立教學的目標、設計教學程式、選擇教材和教學方法、營造合適的教學環境和決定評估的準則（Fang, 1996; Harste & Burke, 1977; Thompson, 1992）。在面對課程改革時，教師的教學觀就好像一個過濾器，如果新課程與教師原有的教學觀不吻合，教師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; van Driel, Bulte, & Verloop, 2008; Westwood, Knight, & Redden, 1997）。

教師的教學觀往往會影響他們在課堂上的教學模式（Fang, 1996; Paris, 1997; Richardson et al., 1991），因此，要有效推行新課程，便必須改變教師原有的教學觀，增加教師對新課程的認同感。歸納過去的研究結果，如果教師本身有良好的本科知識、教學能力和信心，配合外在因素例如時間和資源等的支持，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）。另一個重要因素是教師的教學經驗，但這方面的研

究結果並不一致，有研究發現資深的教師會較難改變建立多年的教學觀（Olsen & Kirtman, 2002），但也有研究指資深的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）。

協作模式對教師發展和教學實施的促進作用

近年不少學者主張採取協作（collaboration）的模式促進教師在課改過程中的參與，協作模式改變過往以研究者為主導的模式，讓教師與同事及研究者組成專業學習社群（professional learning community），通過平等的交流和合作，共同探索如何更有效實施新的教學理念，從而促進教師的專業發展和改善學與教的成效（王建軍、黃顯華，2003；Englert & Tarrant, 1995; Fullan, 1993; Hargreaves & Fullan, 1992; Mariage & Garmon, 2003）。

王建軍及黃顯華（2003）歸納不同學者的看法，指出協作有以下幾項重要的性質：第一，協作並不只是一個技術過程，協作雙方對協作目標和遠景的共識、價值觀的交流與磨合、角色與權力關係的重構等，不但是協作的組成部分，亦是協作得以成功的關鍵特質；第二，協作是平等和互惠的，協作雙方都應處於同樣的地位，並從協作過程中得到進益；第三，協作需要雙方投入和共同付出努力。現時大部分大學與中小學的協作研究，都會採取不同的策略以達到平等互惠的目的，最常見的是通過建立協作小組、專業培訓及定期的分享和反思等活動，與教師共同建構協作的目標、靈活調校教學策略和促進教師在同儕之間的交流（Englert & Tarrant, 1995; Franke et al., 1998; Mariage & Garmon, 2003; Van Scoy & Ebert, 2004）。

與傳統以知識和技術訓練為主的專業發展模式比較，協作模式有更多的優點，其中最多學者談及的是通過協作經驗可以令教師達至專業成長（王建軍、黃顯華，2003；Borthwick, Stirling, Nauman, & Cook, 2003）。教師實施新的教學策略時，無可避免會在觀念上受到衝擊，也會在實施

時遇到實際的困難，協作小組讓教師有機會分享實施的成功和失敗經驗，得到專家、同儕的意見和情感支援，以累積經驗和建立信心（Englert & Tarrant, 1995），而這些討論也正好促進了教師對所實施的新教學理念有更深入的理解和反思，從而探索出更有效的實施策略（van Scoy & Ebert, 2004）。除此之外，協作模式令學校得到更多的額外資源，包括專業培訓的機會、基金撥款、校外專家支持、課程發展和教材示例等，對改善學校的學與教都有正面的益處，也是很多學校參與協作計畫的主要誘因（Borthwick et al., 2003; Lee, Lo, & Walker, 2004）。

當然，正如王建軍及黃顯華（2003）指出，協作只是一種形式，而不是解決問題的關鍵。很多研究發現，在進行協作計畫的過程中，同樣會面對不少的阻礙，這些問題包括協作雙方的溝通問題、教師對協作計畫的抗拒、校外專家的角色問題、時間不足、工作量增加、學校行政支持不足等（Borthwick et al., 2003; Lam, Yim, & Lam, 2002; Lee et al., 2004）。Hargreaves（1992）曾分析學校內最常見的教師文化是個人主義（individualistic culture）和小群文化（balkanized culture），協作並不是教師熟悉的工作模式，學校參與協作計畫無疑是一種最直接改變教師工作文化的方法，但也可能變成支配性的合作（contrived collegiality），令教師產生反感和抗拒。要有效建立互信和合作的關係，學者建議的策略包括：改變教師和學者對自己角色的定位、適當選擇計畫的規模和實施的步伐、維持恒常交流的機會、提供實質的行政支持和建立長期的夥伴關係等（Borko et al., 2000; Lam et al., 2002; Englert & Tarrant, 1995; Lee et al., 2004），以確保協作關係能夠符合交流、平等和彈性的基本原則（王建軍、黃顯華，2003；Borthwick et al., 2003）。

香港語文課程的改革與自主學習理論

香港語文科的課程改革始於 2002 年，隨著新課程指引（香港課程發展議會，2001a, 2001b）的頒佈，香港的中學由中一開始逐年實施中國語

文科新修訂課程（下稱「新課程」），新課程的實施是香港語文教學一次重大的改革，由於本研究以閱讀教學為主，因此本文會集中討論新課程在閱讀教學方面的轉變。

香港語文科的舊課程文件，雖然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考試很重的分數，形成以往香港語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（黎歐陽淑穎，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，而學生則大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）。

為了糾正舊課程重知識背誦輕能力訓練的問題，香港語文科的新課程較強調語文科的工具性目標，課程文件開宗明義以能力為導向，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，採取以學生為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，新課程的閱讀卷不再考核範文知識，評估的重點改為考核學生應用不同層次的閱讀理解能力分析課外的篇章（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，教師能否接受和有效施行新課程偏重工具性和以能力導向的閱讀教學模式是一大疑問。歸納多項香港語文新課程實施情況研究的結果，可以看到在新課程施行初期，語文科教師對課程所建議的教學模式，無論在認同感和實施方面均有很大的分歧（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；劉潔玲，2006；2007；譚彩鳳，2006）。在教師的教學觀念方面，雖然不少教師對新課程的接受程度高於舊課程，但仍有部分教師較認同傳統範文導向的教學模式，認為單元教學只視課文為工具，會使課文教學變得支離破碎，而且忽略了語文科的人文性。在教學模式方面，雖然有些教師開始將課堂的重心逐漸轉移為能力導向和嘗試採用多元化的教學方法，但有些教師在教學時

仍舊採用教師主導的串講方法，課文講解仍然佔閱讀教學很大的比例，此外，由於以往習慣了採取直接灌輸知識的方法，教師對閱讀策略教學很陌生，大多沒有培養學生閱讀自學能力的經驗（黎歐陽汝穎，1995；劉潔玲，2001）。

自主學習理論（Self-regulated Learning Theory）在西方有很長的研究歷史，自主學習同時包含了策略（strategy）、後設認知（metacognition）和動機（motivation）三方面的元素，所謂自主的學習者（self-regulated learners）是指能有效運用策略、有清晰目標引導學習過程和發自內在動機進行學習的人（Perry, 1998），研究發現具有這些特質的人一般在學習和工作上都能取得較理想的成果（Horner & Shwery, 2002; Perry, 1998; Perry, Hutchinson, & Thauberger, 2007; Pintrich & Zusho, 2002; Winnie & Perry, 2000; Zimmerman, 2000）。針對在閱讀的研究而言，也有大量的實證研究結果支持策略的運用、後設認知能力和內在動機都是促進閱讀能力發展的正面因素（Borkowski, 1992; Brown, 2002; Deshler & Schumaker, 1993; Guthrie & Wigfield, 2000; Palincsar & Brown, 1984; Pressley, El-Dinary, Wharton-McDonald, & Brown, 1998），雖然中英文閱讀的過程略有不同，但這些自主學習的元素同樣在以華人為對象的閱讀研究中得到正面的結果（林清山、程炳林，1995；程炳林，2001；劉潔玲、陳維鄂，2003；Lau, 2006; Law, Chan, & Sachs, 2008）。

由於自主學習的元素對學習有正面的幫助，近年不少學者致力研究如何改善課堂的環境，以促進學生發展出有效的自主學習能力（Butler, 2002; Perry, 1998）。其中，Perry等人曾進行過多次研究（Perry, 1998; Perry, Phillips, & Hutchinson, 2006; Perry & VandeKamp, 2000; Perry, VandeKamp, Mercer, & Nordby, 2002; Perry et al., 2007），探討影響學生自主學習能力發展的課堂環境因素，學者的研究發現，有效促進學生發展自主學習能力的課堂環境包括以下幾方面：設計複雜而有意義的課業、為學生提供適量的自主和選擇機會、向學生提供教師和同儕之間的支持及讓學生參與評估的活動。

自主學習的理念與香港語文新課程的理念有不少相通之處，語文新課程強調的能力主導原則，目的正是要培養學生學會學習的方法，能夠

獨立自主地運用讀寫聽說的能力。香港自新課程實施後，大部分語文科的教科書設計都是借鑒於國內單元教學的經驗。單元教學強調清晰的單元目標，根據目標選取教材和設計教學活動，在能力訓練上，無疑較傳統的單篇範文教學更有系統和更具效能（張鴻苓，1994；韓雪屏，1998）。不過，由於單元教學源於技能取向，不少國內的學者都批評單元教學過分著重割裂式的能力操練，不利培養高層次的批判和獨立思維（王富仁、鄭國民，2006；倪文錦，2002）。與單元教學相比，自主學習理論既有策略教學的成分，同樣有利訓練學生的語文技能，又同時強調後設認知和內在動機的重要性，較單元教學更重視學生靈活自主的運用能力和高層次的思維能力，因此如果將自主學習的元素融入單元教學之內，應該可以補充單元教學的不足之處，幫助教師更有效實踐新課程的理念。

本研究的重點

建基於以上的文獻回顧及對香港中文科教學現況的分析，本研究採取大學學者與前線教師協作的模式，由研究員與一所中學的中三級教師在2008–2009學年，以一年的時間進行協作，調適學校原有的單元教學設計，將自主學習的元素融入日常的閱讀教學設計內。本文會集中探討是次協作計畫能否幫助教師從實踐改變原有的閱讀教學觀及教學模式，從而更有效落實新課程的理念，並促進教師的專業成長，至於協作計畫對提升學生自主學習能力的成效，則會另文探討。本研究的具體研究問題如下：

1. 在協作計畫期間，研究員與教師的協作情況如何？
2. 哪些因素會影響教師對協作計畫的觀感和實施？
3. 在協作計畫的期間和之後，教師的閱讀教學觀和教學模式是否有轉變？
4. 哪些因素會影響教師改變或保持他們原來的閱讀教學觀和教學模式？

研究設計

研究對象

本研究選擇以中三級學生為研究對象，一來是因為青少年階段是後設認知最重要的發展時期（Baker, 2005; Brown, 2002），二來是因為初中學生尚未需要面對公開升學考試，¹ 課程可供調適的空間較大。本研究只選取一所學校，原因是研究涉及全年的課程調適，對學校的影響很大，願意參與的學校不多，加上協作所花的時間也很長，研究者的時間有限，只能以一所學校先作試點，日後再根據經驗推廣至其他學校。

參與本研究的學校為一所香港的津貼中學，大部分學生的學業水平為中等，選取該校為試點，是因為該校早年曾跟研究者合作過有關策略教學的研究，這些經驗對推行自主學習計畫將有正面的幫助。該校的中三級學生共 198 名。本研究的對象為該校六名任教中三級的語文科教師，六名教師均是女性，教學年資由一年至十年。該校按學生的成績編組，其中 A、B、C 組屬於成績較佳的組別，D、E、F 組屬成績較差的組別，有關教師和任教組別的資料可參看表一。

表一：參與研究的教師和任教組別的資料

教師資料			學生資料		
教師	最高學歷	教學年資	任教組別	學生能力	學生人數
陳老師	中國語文碩士	10	A 組	高	42
李老師	中國語文碩士	6	B 組	高	42
張老師	正修讀中國語文碩士課程	1	C 組	中	32
黃老師	中國語文學士	8	D 組	低	29
何老師	語文教育學士	2	E 組	低	27
史老師	中國語文學士及教育文憑	6	F 組	低	25

註：以上教師的姓氏和組別編號都是代號，並非教師的真實姓氏和組別編號。

在研究開始前，研究員先從該校語文科主任的訪談中瞭解到一些與研究有關的學校背景資料。該校教師及科主任對語文新課程的認同度均不高，除了黃老師之外，其餘五位任教中三級的教師均沒有課程調適的經驗，教師參與協作計畫的經驗也不多。此外，該校雖然有共同備課節的安排，但主要討論的事情都是事務性的，教師很少會討論教學設計，教師在實際教學時多各自為政，並未形成協作的文化。

研究工具

教師訪談

教師訪談的目的是瞭解教師的教學觀和她們自述的教學模式。本研究共進行四次的教師訪談，所有訪談問題都是根據前述文獻有關促進教師教學觀和教學模式改變的因素、協作模式的優劣點和自主學習理論而設計。第一次和最後一次是以小組形式進行，在協作計畫開始前及結束後進行，同時訪問六位參與研究的教師，問題環繞教師在計畫前後對新課程、閱讀教學、自主學習及協作計畫的觀感。第二及第三次訪談則屬教師的個人訪談，會安排在每次觀課之後進行，問題主要環繞教師如何設計和實施包含自主學習元素的閱讀教學，也會針對觀課的情況提問教師實施自主學習教學模式的成效和遇到的困難。除此之外，每次協作會議之後，研究員均會即時撰寫會議劄記，記錄當天會議中教師的意見和態度，以作為教師與研究員協作情況的資料。

課堂觀察

課堂觀察的目的是瞭解教師實際的教學模式，本研究的觀課記錄表和分析架構主要是修改自 Perry 等有關課堂環境與自主學習的研究（Perry, 1998; Perry et al., 2007; Perry & VandeKamp, 2000），觀課記錄表的第一部分是課堂的基本資料，第二部分是課堂的實際流程和師生的對話，

第三部分是 Perry 等從研究中歸納出促進或阻礙自主學習發展的課堂環境因素，包括：（1）課業，指課堂上的教材和活動性質能否有效幫助學生掌握閱讀策略／單元重點、後設認知能力及內在動機；（2）自主，指學生在課堂上是否有足夠的參與和主導學習的機會；（3）選擇，指學生在課堂活動或課業上是否有適量的選擇權；（4）教師支持，指教師能否通過講解、示範、舉例、提問引導等方法，幫助學生更容易掌握閱讀的能力；（5）同儕支持，指教師能否通過小組協作讓學生在學習的過程中互相幫助；（6）教師評估，指教師能否將評量與教學結合，讓學生掌握清晰的評量標準；（7）學生自評及互評，指教師能否通過學生自評和互評，幫助學生更有提效掌握評量的標準和提升自學能力。

學生訪談

每次觀課之後，會由教師根據學生以往在中文科的成績，挑選五至六名包括高、中、低成績的學生接受小組訪談，目的是補充觀課所得的資料，訪談的前部分問題是請學生自由發表對該課的教學內容和方法的意見，後部分則會根據觀察記錄表上的七類環境因素提問學生的觀感。

研究程序

計畫前的教師培訓

在學期開始前，研究員先為參與研究的教師安排一次培訓工作坊，講解自主學習的理念及為教師提供一些實際的教學示例，並以 Perry 等（Perry, 1998; Perry et al., 2007; Perry & VandeKamp, 2000）歸納出的七項促進自主學習的課堂環境因素為教學設計的原則，與教師具體討論如何將自主學習的元素融入語文科的閱讀教學之內。工作坊之後，研究員向教師提供有關如何在課堂上應用自主學習理論的文獻，以及自主學習教學設計的理論框架，讓教師深入瞭解相關的理論。

計畫期間的協作會議

計畫期間，研究員每月與教師進行一次協作會議，會議的內容主要是討論如何應用 Perry 等歸納出的七項課堂設計原則，調適單元原有的設計和檢討調適教案對促進學生自主學習的成效。在協作會議中，研究員會特別注意個人的角色，儘量避免以權威的姿態強逼教師實施計畫，著重鼓勵教師就實施的經驗提出改善計畫的建議，以及靈活調整單元教案的設計。另外，研究員也會因應教師的態度和能力，在合作設計調適教案時，提供適量的建議並協助教師搜集和設計教材，而且靈活調整計畫的規模，以減輕教師的工作量和壓力。

資料收集

計畫開始前先進行教師小組訪談，瞭解教師在參加計畫前的閱讀教學觀、教學模式及對計畫的觀感。計畫期間，每位教師會於上下學期進行一次觀課，六位教師即共十二次觀課，在觀課的當天會進行學生小組訪談及教師個別訪談。計畫完結後，會跟所有教師進行檢討會議及小組訪談，檢討計畫的成效及收集教師的整體意見。研究中所有教師及學生的訪談均會錄音，並謄錄成文字稿，至於觀課，則會錄影，並按觀課記錄表的分類整理主要的觀察結果。最後各資料會以四條研究問題為基礎加以整理及分析，以比較教師計畫前後在教學觀感和模式的轉變。

研究結果

一、研究員與教師的協作情況

教師在培訓工作坊的表現

計畫前的培訓工作坊有兩項主要內容，一是讓教師瞭解自主學習的理論及如何應用在語文科的閱讀教學上，二是與教師討論未來的協作模式。

就第一方面的內容而言，教師一致覺得該校學生在策略運用、後設認知能力和動機三方面的表現均欠佳，未具備自主學習的能力。就第二方面的內容而言，教師明確表示擔心工作量、開會次數的問題和未完全掌握自主學習的理念，對由她們自己設計調適教案感到疑慮。最後決定第一個單元先由研究員設計調適教案，為教師提供參考的示例，之後每個單元由一位教師負責先跟研究員開會討論詳細的教學設計，再在下次開會時將調適教案的初稿與所有的教師討論和修訂，以減少開會的次數及每位教師的工作量。另外，由於教師對計畫未熟悉，對觀課有疑慮，因此延至單元二才開始觀課。

協作會議的情況

在一年的計畫期間，共進行過 9 次協作會議，會議是沿用該校原本安排給中三級教師的共同備課節，每次只有 40 分鐘，由於時間有限，因此每次只集中討論一項重點，在單元開始前的會議會集中討論調適單元教案的設計，在單元進行期間或完結後則會集中討論調適教案在實施時的成效和困難。觀察教師在協作會議的表現，有幾點主要的發現：

第一，教師對實務的關注大於對教學理念的反思。無論是討論單元施行前的教學設計抑或分享單元實施的具體情況，教師大多不會主動發言，需要研究員點名鼓勵教師發言，教師較關心的多是一些涉及實際安排的問題，例如教節是否足夠、新加入的活動是否計入平時分、默書的範圍等。

第二，教師對自己在計畫中的主導角色並沒有概念，頗為抗拒要自行負責教學設計的工作。在初期討論調適教案時，有教師對研究員提到教師可以根據各班的情況靈活修改教案的設計，表現得很驚訝，因此研究員在多次會議中都要向教師反覆解釋協作計畫的意義，是促進教師對自主學習教學模式的靈活掌握，只要教師不偏離自主學習的原則，實際的教材和教學活動可因應教師的專長和學生的背景靈活處理。

第三，教師認為只有高能力的學生才有自主學習的能力，雖然參與研究的學校收生水平屬中等，而六組學生的能力各有高下，但每次檢討

教學設計的成效時，六位教師都不時提及學生能力弱，進行較複雜的自主活動時表現欠佳，教師也不贊成讓學生有太多自主權和選擇。

除了以上的共通點之外，各教師對協作計畫的態度和關注重點也有一些不同之處。年資最深的陳老師和黃老師在開始時對計畫的態度較負面，兩人通常在會議前都沒有詳閱調適教案，很少會就設計提出意見；討論教案的成效時，兩人的意見則以批評居多；另外，兩人選擇共同負責最後一個單元的設計，最後因進度較原定計畫慢而取消了。F班是全級最弱的組別，任教這班的史老師最關心學生能力的問題，每次檢討設計成效時，她都提及學生太弱，無能力進行自主學習的活動，因此她不會讓學生有太多自主的空間；至於她與研究員討論由她負責設計的單元時，她表示沒有時間設計教材，結果由研究員負責大部分的設計。其餘三位教師對計畫的態度較積極，雖然三人都有提及學生能力欠佳，有時表現未如理想，但她們大多願意嘗試新的教材和讓學生進行自主學習的活動，在檢討成效時也會同時提出正反兩面的意見；而在與研究員討論她們所負責的單元時，她們都有充分的準備，熟悉教科書本身的設計，也能就去年教授該單元的經驗提出具體的設計意見，並與研究員共同分擔教材設計的工作，能夠體現出協作的精神。

二、教師訪談的結果

在計畫前跟教師進行小組訪談，發現在閱讀教學觀方面，六位教師的觀感相近，她們大多認同閱讀教學的目的是教授學生掌握閱讀的方法，提高學生的理解能力，教師的想法接近新課程能力導向的教學觀，也與自主學習的理念吻合。但在問到對新舊課程的觀感時，只有年資較淺的何老師認為新課程較舊課程好，因為目標較清晰和有系統，李老師則認為新舊課程各有優點，她提到的新課程優點與何老師相同，至於舊課程的優點，李老師和其他四位教師都指舊課程教授課文較深入，可以讓學生學習到更多語文知識並欣賞課文，在談到實際的課堂教學內容時，各教師都指出最主要是教課文的內容重點。從教師的意見可以反映出，她們較偏重舊課程範文導向的教學觀，將閱讀教學等同教課文，認

為學生只要通過仔細學習課文，便能掌握閱讀能力。另外，所有教師都提到因為學生能力或動機不足，所以她們雖然認為理想的教學模式是由學生自己分析課文，但實際上她們的課堂教學仍是以教師為主導。

在對協作計畫的觀感方面，六位教師中有四位表示之前未有聽過自主學習的理論，而年資較淺的張老師和何老師則在修讀教育的課程時聽過有關的理論，教師對自主學習的初步觀感正面，認為可以令學生主動學習和提高動機，但任教能力最弱班別的史老師則認為該校學生較被動，所以預期計畫對學生沒有幫助。教師一般對計畫有兩方面的期望，一是得到校外專家的支援，提高教學效能，二是幫助學生更有效學習。在對計畫的疑慮方面，教師提出了學生能力不足、工作量太重和教學進度緊迫以致教時不足這三個主要的問題。值得注意的是，從教師訪談中得知這次協作計畫是由該校的副校長和語文科主任同意參與的，教師事前並未被諮詢意見，因此當問到教師如果讓她們自由選擇時，有五位表示不會參與，只有何老師表示如果時間充裕和工作量合宜的話，她會願意嘗試新的教學模式，由此可見，教師在參與計畫的初期，對計畫的態度是頗為抗拒的。

整理計畫期間跟教師的個別訪談內容，有以下幾方面的主要發現：

教師對自主學習的觀感

六位教師在訪談中對自主學習都有正面的觀感，認為自主學習是理想的教學模式。不過，教師普遍認為自主學習的大前提是學生要有足夠的自學能力，但該校學生的能力不高，學習態度被動，因此對學生是否具備自主學習的能力感到疑惑。在第一次訪問中，教師對自主學習的理解較為簡單，多數只是直接從自主學習這個名詞引伸為「由學生自己學習」，未能全面從策略、後設認知和動機三個維度解釋。經過了一年的實踐和多次協作會議後，教師在下學期的訪談中對自主學習的理解明顯較為清晰。此外，在計畫前的小組訪談中，教師都表示喜歡舊課程多於新課程，但在下學期的個別訪談中，全部教師都指出在課改之下，將教學模式改變為由學生自主是必須的：

黃老師：「如果能夠讓學生學到自主學習，不單是中文科，其他科目都對他們有幫助，尤其是現在的新課程，如果培養到他們這種習慣，對學生得益會很大。」（T4090519）²

教師在教學模式上的轉變

在訪談中幾位教師都有提及參與了計畫後在教學上的轉變，對於本身較支持學生自主學習的教師而言，計畫提供了機會讓她們實現理想中的教學模式：

張老師：「以前我教這個單元也會試（文本比較），但欠缺系統，今次做得更有系統，更清楚……我自己關注的是文本的脈絡和文本互涉的理解，從而將這種能力變為普遍的能力，這次設計我便可以試驗學生能否做到。」（T3090312）

何老師：「以前讀書時老師曾向我們介紹這些活動，不過以前單憑我一個人力量便很有限……學校的工作太繁重，有時會忽略了，今次可以再嘗試，我其實喜歡這種教學模式。」（T5090519）

對於原本對自主學習沒有概念的教師，計畫令她們有機會嘗試教新的教學內容、採用不同的教材和活動。例如最後一個單元加入同時結合讀寫聽說的綜合訓練活動，雖然這類綜合練習是新課程的重點，但該校從未在初中試行，陳老師和李老師選了該次活動為觀課教節，兩人表示是第一次教綜合訓練，在訪談中兩人都對教學成效作出了不少反思。其次，六位教師都提及在教材上的變化，包括增加了協助學生掌握和運用策略的工作紙、生活化的教材和影音教材，她們指未參加計畫前教師沒有足夠的時間設計或搜集教材，較依賴教科書。在教學活動上，李老師、黃老師和何老師都指參加計畫後增加了學生在課堂的討論和分組活動，以前則較多用講解和工作紙練習。

自主學習教學模式的成效

六位教師在訪談中都會提及自主學習的教學模式對學生的學習有正面幫助，教師的意見可以歸納為能力和動機兩方面。在能力方面，教師認為在單元中加入了閱讀策略，可以幫助學生更具體掌握和運用單元所教的閱讀方法：

陳老師：「比想像中好，例如我一問文中有甚麼中心句、關鍵字，學生都能回答。」（T1081211）

李老師：「昨天我跟學生進行駁論的活動，他們很有興趣，真的能夠反駁到题目的論點，也很有理據。」（T2090520）

史老師：「他們能夠回答我的問題，好像一二三段，他們能夠說出找到主角，圈出關鍵字，至少他們原來是清晰的，知道自己閱讀時要做甚麼。」（T6090312）

在動機方面，六位老師都提到計畫中加入很多生活化的教材和視聽教材，對提高學生動機和主動參與有正面幫助：

陳老師：「加入了很多有趣的東西，一定能夠引起他們的興趣，無可否認，他們積極投入了很多。」（T1090520）

張老師：「興趣真的提升了，例如播歌，他們很喜歡聽，我叫他們看歌詞時他們也很專注，然後引導他們做問題，都基本上答對。」（T3090312）

自主學習教學模式的問題

雖然計畫取得一些正面的成效，但教師普遍認為學生與真正的自主學習仍有一定的距離，六位教師不約而同地提出教學最大的問題是學生的能

力或動機不足。D、E、F三班學生能力較弱，任教這幾班的教師都認為學生無論在能力和動機都不足以自主學習，其中又以任教F班的史老師對學生的期望最低：

史老師：「分組一定不行……學生未分組已經常談話……我覺得這一套（自主學習理論）用在成績好的班別會較好，但這班成績差，成效不會顯著。」（T6081027）

A、B、C班的學生成績較佳，任教的教師同意採用分組活動的形式沒有問題，但她們卻仍對學生能否發展出自主學習的能力不感樂觀，各教師都提及個別差異的問題，認為自主學習只對本身較主動的學生有幫助，對其他較被動的學生成效不大：

陳老師：「我覺得我們這所學校的學生是做不到自主學習的，你將東西直接送給他們，他們也不願動一動，又怎能自主呢？我這班一些積極的同學可能會應付到，不過這些同學只佔班中十個左右，其他的都需要教師幫助才可以。」（T1081211）

李老師：「好的學生我覺得有進步，在我未教之前，其實他們已經有目標地學習，所以當你去教，去推他們一把，他們就會自動學習，但有一些習慣等別人告訴自己，等你做，就未必會（有幫助），他們沒有自覺性。」（T2090520）

影響教學成效的因素

除了上文提及學生的能力和動機之外，歸納教師的意見，主要影響自主學習成效的因素，還包括教材和教學設計的適切性和單元的性質。單元一的調適教案完全由研究員提供，因為調適的幅度太大，加入的策略和活動太多，教師未能適應。相反，經過協作會議檢討後，之後的單元多只集中教授一兩種策略，學生反覆練習，教師普遍滿意效果。另外，教師多認為生活化的教材對促進學生自主學習很有幫助：

李老師：「學生進行駁論活動的反應很好，真的很踴躍……我想其實是因為設計的題目切身，他們熟悉就會容易做得到。」
(T2090520)

何老師：「剪報活動很好，之前本來想差班由教師提供例子，但事後我叫他們回家再找例子回來匯報，他們都可以……因為這個跟他們生活有關係嘛。」(T5090519)

在單元的性質方面，教師認為單元重點較具體或者學生已有基礎知識的文體，較適合採用自主學習的教學模式，例如記敘文、說明文和議論文單元，教師都認同教學效果較理想。相反，一些較抽象或需要較多背景知識的單元，例如「剪裁與選材」和詞曲單元，教師則認為教師主導的模式較適合。

計畫對教師專業成長的影響

計畫對教師專業成長最明顯的影響是促進教師的教學反思。由於教師要採用新的教學設計，加上研究員鼓勵教師因應學生的情況靈活調整單元教案，因此大部分教師都表示在教學前會先思考教材和設計是否適合本班學生，在訪談中每位教師都能具體解釋如何調適教案和調適的原因，並檢討教學的效果，從而提出之後須調校的教學內容或方式，教師同意參加了計畫後增加了備課和反思的時間：

陳老師：「我們每年都照樣教，不會這樣去想（反思及調整教案）……現在有新的東西，我們便有新的刺激。」(T1090520)

史老師：「坦白說，平日我不會用太多時間備課，因為我實在很趕忙，今年整體上大家一起討論（教學設計）的時間多了，內容熟了，會比較有信心。」(T6081027)

除了對計畫的調適教案作反思外，嘗試新的教學模式也令教師反思以前的教學設計或教材的問題：

李老師：「今年真的多用了很多不同的教材……學生以前真的抄寫太多，好像上課只為抄工作紙……如果我們覺得學生無學習動機，而我們繼續用以往的方式抄工作紙，或者只是老師講，或者用一些比較落後的教材，是一個困局。」（T2090520）

何老師：「我們開中文會都有跟其他級的同事講中三有這些活動，其他同事都反映說其他級都應該檢討一下很多教材是否落後，其實很多工作紙是抄寫為主。」（T5090312）

教師對協作計畫的觀感

在計畫前的教師小組訪談中，教師大多表示不太想參加計畫，最擔心的是學生能力不足、工作量太重和教學進度緊迫這三個問題，計畫實施後，教師在訪談中仍對學生能力不足感到疑慮，這點在上文已交代了，至於另外兩個問題，因應研究員提供的協助，教師已經消除了原來的憂慮：

李老師：「最初我最擔心是要教師寫教案，我們沒有時間做，但你已幫我們找了很多教材，已經消除了我的疑慮。」（T2090520）

黃老師：「最初期很擔心，因為其實很多準備工作，很擔心要做一個新的課程，會影響其他教學，但現在每個調適教案沒有想像中那麼重的工作量，感覺就好了……坦白說，教案的準備工作最好不要落在教師身上。」（T4081211）

問到計畫的優劣之處時，上學期的訪問仍有教師提出工作量的問題，但下學期的訪問六位教師都表示想不到計畫的缺點，反而指出計畫在多方面的優點，包括上文提到的增加了生活化的教材和影音教材、鼓勵教師嘗試新的教學內容和方法、促進教師反思原有的教學設計。此外，教師也提到計畫增加了教師之間的交流，該校雖然設有共同備課節，但教師坦言大家都很熟悉教科書內容，不會開會，參加了計畫後不但在開會時多了討論，平日教師之間也會主動交流經驗，或者在備課有不清楚時會主動問負責該單元的同事。

計畫後的小組訪談主要是總結教師和學生在教與學方面的轉變，以及瞭解教師在計畫結束後是否仍會採用自主學習的教學模式。在閱讀教學觀方面，大部分教師自覺沒有改變，六人之中只有年資較淺的何老師認為計畫擴闊了自己對閱讀的觀念，其他五位教師仍然較喜歡舊課程的範文主導取向，只是因為新課程推行而不得不改變教學模式。在教學模式方面，大部分教師同意在教學內容、教材、教學方法三方面有大幅的改變，例如增加了策略教學、綜合能力訓練、生活化教材、影音教材、引入和應用性的活動等。一半的教師同意增加小組活動及給予學生自主度和選擇。認為在這兩方面沒有改變的教師，一是自覺以前已經時常採用這種模式，一是覺得學生的主動性和秩序欠佳，不宜給予太多自主的機會。至於在評估方面，則大部分的教師認為需按學校本身的規定進行評估，不宜改變，給予學生自評的機會也不多。在學生的學習方面，大部分教師同意計畫有助提高學生的閱讀能力和動機，原因是提供了具體的方法和活動，促進學生的分析和理解能力，教材和活動設計也能提升學生的興趣和參與。不過，在促進學生反思和靈活應用策略的後設認知能力方面，大部分教師都認為成效不大，原因是學生的主動性和能力不足。對於計畫結束後是否仍會繼續採用計畫的教材和教學設計，全部教師的回應正面，教師表示會根據今年的實踐經驗，選擇和修改本年的教材和活動，應會保留大部分的設計。

三、課堂觀察的結果

課堂觀察主要是就 Perry 提出影響自主學習發展的七項課堂環境因素進行分析，以瞭解該校教師在教學模式上的轉變。根據該校原先的單元教案，閱讀教學大部分的內容是配合教科書所定的單元重點講解課文的內容和寫作技巧，主要採用的教學方法是講解、提問和練習，分組討論多以完成課文工作紙為主，工作紙的問題與教科書完全一樣，評估方法則是在單元結束時進行由教科書提供的單元評估小測。從觀課所得的資料，顯示教師在教學模式上有一些明顯的轉變，觀課時每位教師的具體表現可參看表二的課堂觀察記錄摘要，以下只歸納其中較值得討論的結果。

課業性質：所有教師在課業設計上都以調適教案為基礎，課業性質大多能夠體現出自主學習教學模式的特點，其中最明顯的是教師都很重視閱讀策略或單元能力的訓練，所設計的活動具應用性，學生有不少機會運用所學的閱讀方法分析課文，除了教科書之外，不少教師在課堂上採用了因應是次計畫而加入的生活化或影音教材。

自主和選擇：教師大多有意識增加學生在課堂的參與，教師主要採用提問、小組活動和自讀的方法培養學生理解和分析課文的能力。不過，課堂由教師主導的情況仍然很明顯，無論是課業或活動的性質和要求都是由教師指定的，學生很少有選擇的機會。

教師支持：除了年資較淺的何老師在教學技巧上較為不足之外，其他教師的講解、引導和指示都很清楚，有助促進學生掌握所學的閱讀方法。不過，在沒有小組活動的課節時，學生依賴教師的情況很普遍，除了能力較高的 A、B 班之外，大部分學生在教師提問和核對工作紙時都表現得很被動，只有少數學生主動回答教師問題，但當教師說出答案或重點時則會很努力抄寫筆記。

同儕支持：除了張老師外，其他教師都曾在被觀課的課節上採取過小組討論的活動，但除了能力較高的 A、B 班學生有較積極的參與外，其他班別的學生在小組討論時不同學生的參與程度頗為參差，需要教師不時入組協助，學生討論後的匯報也經常需教師從旁引導。

表二：課堂觀察記錄摘要

教師	學期	學業性質	自主	選擇	教師支持	同儕支持	教師評估	自評/互評
陳老師	上	以課文訓練學生歸納段旨的方法為主，活動不複雜，但應用性強。	通過分組和提問讓學生參與，多鼓勵不同的學生參與回答問題。	課業單一，學生沒有選擇的機會，但可自由舉手答問題。	教師的引導和指示很清楚，有助學生掌握所學的方法和讚賞。	以分組討論及比賽形式上課，但分組時不少學生只是自己構思，沒有討論。	多由教師提供標準答案，教師能通過提問令學生掌握評量的準則。	教師沒有讓學生自評或互評。
	下	綜合能力訓練，教材和活動生活化，著重資料分析和應用能力。	同上	由教師決定課業，但不時會問學生的進度和調節時間。	同上	以分組形式上課，但教師未有提供時間讓學生討論。	同上	評估由教師主導，但有學生發現答案有問題主動提出。
李老師	上	訓練學生掌握歸納重點、散敘法和畫結構圖。課業形式多元化，包括分析課文和故事創作，兼顧基礎和開放性的活動。	通過分組和提問讓學生參與，多鼓勵不同的學生參與回答問題。	故事創作活動由教師指定須運用的技巧，但學生可自由決定內容。	教師的引導和指示很清楚，分組時積極協助學生討論，有助學生掌握所學的方法。	課堂以分組討論形式進行，學生大多積極參與討論。	貼出各組的結構圖，以提問與學生檢討對策略的掌握，評量與教學緊密結合。	由教師評價學生表現，沒有讓學生自評或互評。
	下	綜合能力訓練，教材和活動生活化，著重資料分析和應用能力。	同上	由教師分派不同組別有不同任務，學生在組內可自由分工。	同上	後部分資料整合以分組形式進行，學生大多積極參與討論。	核對工作紙，容許學生的答案有差異。	同上

教師學期	課業性質	自主	選擇	教師支持	同儕支持	教師評估	自評/互評
張老師	教授說明的語言特色和掃讀法，教材和例子生活化。學生須運用說明文的特色比較和評價廣告，內容兼顧基礎和開放性。	以提問讓學生參與，但只問主動的學生。先讓學生用掃讀法閱讀課文以促進自學能力。	讓學生投票評價廣告的優劣，但最後由教師提供標準答案。	教師的講解、提問和引導很清楚，但有時因講解太詳細，讓學生參與或發揮的機會較少。對學生多鼓勵和讚賞。	課堂以教師講解和提問方式進行，無分組活動，學生之間沒有互助的機會。	以提問為主，問題環繞單元重點，學生容易掌握評價的標準，評量與教學緊密結合。	由教師評價學生表現，沒有讓學生自評或互評。
下	以詞曲分析為主，多連繫單元內的其他課文，以促進學生分析作品的能力。	以小組為單位作提問，學生較積極參與。	討論時讓學生投票，但最後由教師提供標準答案。	同上	同上	以提問為主，多應用性的問題。	同上
黃老師	訓練學生掌握雙線記敘法及畫結構圖。採用卡通影片為教材，富趣味性，難度不高，但能考核學生的應用能力。	先由學生自己做工作紙，再分組討論，最後以提問核對答案，有助鼓勵學生參與和自學。	所有學生的課業劃一，分組報告的代表也是由教師選擇，學生沒有選擇權。	教師開始時的講解不足，學生未掌握畫結構圖的方法，分組時討論有困難。	以分組討論讓學生互相核對工作紙，但學生的討論交流不多，大多是互相參看工作紙的答案。	活動目的是評量學生能否將課文所學應用在分析卡通影片上，教學與評量緊密結合。	核對答案時教師有提問其他同學是否同意，但整體仍以教師提供標準答案為主。
下	綜合能力訓練，教材和活動生活化，著重資料分析和應用能力。	活動以分析和應用為主，學生參與機會很多。	由教師分工，學生沒有機會作選擇。	講解清晰，但較為簡單，核對答案時對學生多引導。	全課以分組形式進行，學生討論不算多，但會互相協助完成工作紙。	以核對工作紙為主，教師熟悉答案但較少提醒學生資料整合的方法。	評量完全由教師主導，沒有學生自評或互評。

教師	學期	課業性質	自主	選擇	教師支持	同儕支持	教師評估	自評/互評
何老師	上	訓練學生運用掃讀法及結構圖分析課文，無用教科書的課文，改用生活化比較有趣味的文章。	通過分組和提問讓學生參與，多鼓勵不同的學生參與回答問題。	活動後教師選了兩組的結構圖由學生評價，雖然教師強調無標準答案，但在總結時說出了哪一幅圖較好。	分組前的講解不足，欠例子和示範，學生未有足夠能力自己畫結構圖。	課堂以分組討論形式進行，學生的參與程度參差，部分願意積極討論，部分較被動。	教師展示各組的結構圖評價學生分析課文結構的能力，但評價標準不清楚。	教師有請學生評價哪一組的結構圖較佳，但學生未掌握評價標準，表現欠佳。
下		以課文分析為主，引入活動生活化，但主要教課文內容，能力訓練不明顯。	以提問讓學生參與，部分學生很主動，整體仍以教師講解為主。	引入活動的自由度很高，但做課文工作紙時教師很強調劃一的標準答案。	講解清晰但欠流暢，引導學生能力不足。	沒有分組活動或其他讓學生互助的機會。	以提問為主，但問題較鬆散，評量標準不清楚。	評量完全由教師主導，沒有學生自評或互評。
史老師	上	教授掌握重點的策略及掃讀法。以廣告作引入，再由學生分析課文。	教師提問以較主動的學生為主，但也讓學生自己先閱讀和分析課文，再作提問。	學生無任何選擇機會，活動全由教師主導。	教師的講解、提問和引導很清楚，經常重複答案讓學生抄筆記，學生也很依賴教師提供答案。	課堂以教師講解和提問方式進行，無分組活動，學生之間沒有互助的機會。	以提問為主，問題圍繞單元重點，學生容易掌握評量的標準，但問題以記憶層次為主。	由教師評量學生表現，沒有讓學生自評或互評。
下		教授曲的體制及借景抒情的手法，偏重知識多於应用能力。除了課文，採用了照片作生活化教材。	前部分提問學生頗為沈默，後半部小組討論學生參與機會較多。	全是劃一的課業，沒有明顯讓學生選擇的機會。	講解清楚，板書和工作紙輔助，突出重點。進度較慢，以遷就能力較弱的學生。	後半部分以小組討論形式進行，學生對分組略欠積極，匯報的表現也一般。	以提問為主，多屬知識層次的問題。小組活動則應用性較強。	同上

學習評估：觀課中大部分教師都能將評估活動與教學活動結合，通過答問或分組活動讓學生掌握評估的標準，符合自主學習的教學原則。不過，大部分課堂的評估活動都是由教師主導的，基本上只有教師評，沒有讓學生進行自評或互評，只有黃老師和何老師曾提問學生對同學的答案或結構圖的意見，但因為兩人所教的學生能力較弱，學生表現欠佳，結果仍是由教師提供標準答案。

四、課後學生小組訪談

從學生在觀課後的小組訪談結果看到，學生對自主學習的教學模式有正面觀感，他們表示喜歡的教學模式與自主學習的理念很吻合。

教學內容：各班學生都能說出當天課堂的學習重點，並略加解釋，反映出學生能掌握所學內容。學生普遍同意教學內容能提高他們的閱讀能力，各班學生也能就當天所學的閱讀方法提出具體的原因或例子，解釋這些方法如何幫助他們提升閱讀的效能，例如掃讀法可提高閱讀效率；關鍵字幫助他們掌握文章重點；綜合訓練有助提高閱讀效率、掌握重點、分析不同人的觀點。

教材：學生最喜歡教師採用短片、圖片、實物等教材，認為有助提高興趣及令教學內容更具體。學生特別欣賞教綜合能力時的討論題目和教材很生活化，認為可令他們更容易明白和瞭解不同人的意見、討論得更深入及將學到的東西應用在生活上。

教學方法和活動：學生對教師的教學方法一般沒有太多的評論，而最多學生表示喜歡的是小組活動，值得注意的是，對小組活動的好處，A、B班較多提及能力思維訓練的優點，其他班則多提及分組活動可提高興趣或不懂得時互相幫助，反映出小組活動對不同能力的學生有不同的好處。另外，部分學生提及只聽教師講解及做工作紙會較沈悶，所以希望教師增加課堂活動。

自主和選擇：雖然在實際課堂上教師沒有提供太多的選擇和自由度給學生，但學生普遍認為現時課堂的自由度和選擇已經足夠，學生最喜歡的是讓他們在小組自由討論。

評估活動：學生大多能舉出一、兩項教師用過的評估方法，對評量有清楚的意識。他們表示教師較少讓他們自評或互評，但他們對參與評估的態度正面，認為可讓不同的學生表達意見，互相學習。

總結和討論

基於過去的研究顯示，教師在課程改革的過程中扮演相當重要的角色，爲了配合香港語文新課程的實施，本研究以自主學習理論爲基礎，採取協作的模式，協助教師調整全年的閱讀教學設計。總結研究的結果，從教師對協作計畫的觀感、閱讀教學觀和教學模式三方面來看，教師改變最大的是對計畫的觀感，從開始時的抗拒到最後接受和指出計畫的多項優點；其次是教師的教學模式，當中以教學內容、教材、學生活動的改變最多，在自主選擇和評估方面的改變較少；教師改變最少的是教學觀，她們仍然較喜歡舊課程的範文取向。

近年很多學者主張以協作的模式推行課程改革，藉此促進教師的專業發展和更有效落實新的教學模式（王建軍、黃顯華，2003；Englert & Tarrant, 1995；Fullan, 1993；Hargreaves & Fullan, 1992；Mariage & Garmon, 2003）。從本研究的經驗來看，要有效進行協作計畫並不是一件容易的事情，教師原本的教學觀是其中一個較明顯的阻礙因素。本研究發現幾位教師的教學觀有很多矛盾的地方，她們一方面認同新課程培養學生閱讀能力的重要性，一方面卻仍抱持舊課程的範文導向教學觀，把詳細教授課文等同訓練學生的閱讀能力。另外，教師一方面認同由學生自主學習是最理想的模式，但另一方面她們又認定學生能力弱，不足以自主學習，因此在實際教學時偏向教師主導的模式。過去的研究顯示，如果改革的理念與教師原有的教學觀不吻合，教師很自然會產生抗拒的感覺（Gregoire, 2003；Richardson et al., 1991；Richardson & Placier, 2001；Westwood et al., 1997），基於教師較認同舊課程以範文爲主導的教學觀，因此她們在計畫開始時和施行期間不時質疑計畫的成效。本研究發現兩位年資最深的教師對計畫的態度最負面，反而兩位年資較淺的張老

師和何老師早在師訓時已聽過自主學習理論，對採取新的教學模式也抱持較開放的態度，這個研究結果與過去的研究發現資深的教師較難改變教學觀以及新入職教師對教改較熱衷的結果相似（Olsen & Kirtman, 2002），反映出教學年資是影響教學觀和教學模式改變的因素之一，不過由於有關教學年資與教師教學觀改變的研究不多，兩者的關係仍有待更多研究驗證。

除了教師的教學觀之外，本研究在實施協作計畫時還面對很多實際的困難，例如教師的工作量、教學進度、學校行政配套的支持等，與過去的研究結果吻合（Borko et al., 2000; Lam et al., 2002; Englert & Tarrant, 1995; Lee et al., 2004）。香港語文教師本身的工作量已經很重，參與課程調適的工作無可避免地會增加教師的工作量，研究學校在參加了計畫後，並沒有提供行政上的特別支持，教師原有的工作量沒有減少，因此教師明確表示不能承擔過多的會議和教材設計的工作，而學校每個教學周只有一節的共同備課節，在不能增加開會時間和教師工作量的情況下，要達到理想的交流並不容易。

面對以上的困難，本研究參考了以往協作研究建議的方法，嘗試採用了多項策略改善教師對協作計畫的態度和協助教師更容易實施新的教學模式，例如積極建立平等交流的關係、靈活因應教師的態度和能力提供支援及調整計畫的規模和實施步伐等（Borko et al., 2000; Englert & Tarrant, 1995; Gersten & Dimino, 2001; Lam et al., 2002; Lee et al., 2004）。經過一年的合作後，比較計畫前的教師小組訪談和之後的教師訪談結果，可以明顯看到教師已消除了參加計畫前的疑慮，最後對計畫完全接受，以上策略對改善教師對協作計畫的觀感有一定的正面成效。

研究結果證明，協作計畫有助促進教師落實新的教學模式（Borko et al., 2000; Gersten, Vaughn, Deshler, & Schiller, 1997）。該校教師以往很依賴教科書，閱讀教學以課文教學為主導，但從觀課的結果看，實施協作計畫後，教師在教學內容、教材和教學方法上能夠大致符合 Perry 等提出有助促進自主學習的課堂原則（Perry, 1998; Perry et al., 2002, 2007; Perry & VandeKamp, 2000），其中特別明顯的是教師加強了閱讀策略或單元能力的訓練、增加了學生在課堂的參與機會、採用生活化的

教材和具應用性的教學活動，這些改變都是基於協作計畫所設計的調適教案而施行的。不過，在教學方法和評估方面，教師仍然採取傳統教師主導的教學模式，學生也習慣依賴教師提供標準答案，這情況一方面是因為舊課程強調知識灌輸，教師和學生仍然維持多年來教與學的習慣，另一方面是因為教師一直認為學生能力和動機不足以自主學習，而不願意讓學生有太多自主和選擇的機會。比較觀課後的教師訪談和學生小組訪談結果，反映出學生比教師更接受自主學習的課堂環境，如果教師繼續基於學生被動的問題而不讓學生有自主的機會，結果只會強化學生的依賴性。當然，要香港的教師完全採用西方倡議的學生主導模式，並不切合課堂的現實。教師提及當涉及一些較抽象和學生欠缺先前知識的課題時，應由教師多講解，這也很合理，問題是如何從教師引導過渡到學生的自主？教師應該何時「收」何時「放」？這些都是未來在香港語文科實施自主學習模式需要深入探討的問題。

相對於教師的教學模式而言，協作計畫似乎在改變教師教學觀方面的成效不太明顯。因為要改變教師的教學觀，需要的時間較長，上文提及教師在教學觀的矛盾，其實正好反映了現時香港語文科教師正處於新舊課程交接中的困惑。由於本研究進行時，新課程已推行了七年，公開考試的模式也轉變了，教師雖然未能完全接受新的模式，但他們也意識到改變的需要，協作計畫正好為教師實踐新課程的教學模式提供了實質的協助，促進教師改變教學的模式。事實上，過去的研究發現教師的教學觀與教學模式的改變先後不一，但二者是互為影響的（Borko et al., 2000; Franke et al., 1998; Richardson & Placier, 2001）。本研究的結果顯示教師在教學模式的改變先於教學觀的改變，但嘗試新的教學模式可刺激教師反思原有的教學觀，正如部分教師在下學期的訪談中曾表示，計畫令她們反思以前的教材和教學模式已過時。因此當教師逐漸體驗到改變教學模式對學生的學習有正面的成效時，她們也會慢慢改變對教學的看法。

協作計畫增加了教師的參與，可以達到雙贏的局面。一方面因為教師最熟悉課堂的真實環境，教師提供的專業意見，對提高計畫的教學成效有正面的作用（Englert & Tarrant, 1995; Pressley, Schuder, Bergman, &

El-Dinary, 1992)，在本研究中，由教師與研究員協作設計的單元就明顯比單由研究員設計的單元一更切合教師和學生的需要。另一方面，教師可以通過協作經驗達到專業成長（王建軍、黃顯華，2003；Borthwick et al., 2003）。從本研究的結果看，協作計畫有助教師認識、實施和反思新的教學理論。不過，正如王建軍及黃顯華（2003）所說，真正的協作關係必須要雙方同時付出努力和投入，教師必須從被動的接收者改變為主動的參與者，從實踐和反思中建構個人對教學的新理解，才能提升專業能力及達至持久的改變（Anderson & Roit, 1993; Englert & Tarrant, 1995; Franke et al., 1998; Hilden & Pressley, 2007; Pressley & El-Dinary, 1997; Van Scoy & Ebert, 2004）。但從本研究的經驗來看，基於工作量的問題，部分教師實際的參與很少，她們可能只是從依賴教科書改變為依賴研究員提供調適教案和教材，而沒有提高了課程設計和調適的專業能力。由此可見，協作計畫雖然為促進教師的專業發展提供了外在的助力，也讓教師成為改革實施中的主角，但教師是否願意擔當主導的角色又是另一個問題，教師本身的觀念、願意投入的時間和學校在行政的支援等因素，都會影響他們能否達到真正的專業成長。

協作模式的另一個優點，是促進學校發展出協作的教師文化。參與是次研究的學校，教師很少進行交流，教學多各自為政，屬於典型個人主義式的教師文化（Hargreaves, 1992），學校參加協作計畫只是上級領導人員的意思。本研究的協作計畫，在形式上迫使教師要進行交流，有點近似 Hargreaves（1992）提到的支配性的合作。不過，正如 Lam 等（2002）在香港實施的另一個協作研究中指出，要教師自然地產生協作文化需時很長，所有協作計畫開始時都無可避免是支配性的合作。從今次的經驗看來，教師在開會時仍不太習慣交流教學經驗，但在日常備課時卻因為要試教新的教學設計，教師會主動跟同事討論和交流經驗，由此反映出計畫對於建立教師之間的協作文化仍是有正面的影響，但需要改變香港教師長期習慣的個人主義文化則仍需更長的時間。

總結而言，協作模式的確有助促進教師的改變，但教師改變其實是一個漫長的過程，過去很多成功的協作計畫都要三至五年的時間，才能令教師完全接受和靈活施行新的教學模式（Franke et al., 1998; Gersten &

Dimino, 2001; Mariage & Garmon, 2003)。今次研究的結果顯示，一年的協作計畫可以令教師作出初步的改變，但教師仍需要更長的時間、個人主動的投入和外人在實質的支持，才能達到真正的專業成長。最後，由於本研究的協作計畫為期較長，需要研究員投入大量的時間，加上今次是首次嘗試將自主學習理論引入香港語文科的教學中，因此只邀請了一所學校參與研究。研究樣本的代表性不足，是次研究的結果只能視作初步發現，在未來研究員會將計畫擴展至其他不同背景的學校，以進一步驗證是次研究的結果。

註釋

1. 本研究是在 2008–2009 學年進行，當時香港尚未推行新高中學制，中學生需在中五時應考全港性的中學會考，課程調適空間很少。相反，中三學生只需應考全港系統性評估，這次考試對學生的升學沒有影響，對學生造成的考試壓力較少，課程調適的空間也較大。
2. 每位教師的訪問稿編碼首兩個字為教師編號，以班別編排，之後六個數字為訪問日期。

參考文獻

- 王建軍、黃顯華（2003）。〈協作式的課程發展與教師專業發展〉。載黃顯華及孔繁盛（編），《課程發展與教師專業發展的夥伴協作》（頁 1-18）。香港：中文大學出版社、香港教育研究所。
- 王富仁、鄭國民（2006）。《當代語文教育論爭》。廣州：廣東教育出版社。
- 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。
- 林清山、程炳林（1995）。〈國中生自我調整學習因素與學習表現之關係暨自我調整的閱讀理解教學策略效果之研究〉。《教育心理學報》，第 28 期，頁 15-58。
- 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（2001a）。《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（2001b）。《中學中國語文建議學習重點（修訂試用本）》。香港：政府印務局。
- 香港課程發展議會與考試及評核局（2007）。《中國語文科課程及評估指引（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。
- 張鴻苓（1994）。〈論語文單元教學〉。載香港中文教育學會（編），《語文教學面面觀》（頁 172-183）。香港：文化教育出版社。
- 程炳林（2001）。〈動機、目標設定、行動控制、學習策略之關係：自我調整學習歷程模式之建構及驗證〉。《師大學報：教育類》，第 46 期，頁 67-92。

- 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、香港教育研究所。
- 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。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- 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》，第 44 期，64–72。
- 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。
- 劉潔玲（2007）。〈新課程實施下高中中文科教師的閱讀教學觀與教學模式〉。《教育學報》，第 35 卷第 2 期，頁 29–58。
- 劉潔玲、陳維鄂（2003）。〈檢討在香港中學中文科實施閱讀策略教學的成效〉。《教育學報》，第 31 卷第 1 期，頁 59–94。
- 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畫為例的質性研究》（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。
- 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〉。載香港教育工作者聯會（編），《中國語文教育論文集》（頁 228–245）。香港：三聯書店。
- 韓雪屏（1998）。《中國當代閱讀理論與閱讀教學》。成都，四川：四川教育出版社。
- 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。
- Anderson, V., & Roit, M. (1993). Planning and implementing collaborative strategy instruction for delayed readers in Grades 6–10. *The Elementary School Journal*, 94(2), 121–137.
- Baker, L. (2005). Developmental differences in metacognition: Implications for metacognitively oriented reading instruction. In S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development* (pp. 61–79). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Borko, H., Davinroy, K. H., Bliem, C. L., & Cumbo, K. B. (2000). Exploring and supporting teacher change: Two third-grade teachers' experiences in a mathematics and literacy staff development project. *The Elementary School Journal, 100*, 273–306.
- Borkowski, J. G. (1992). Metacognitive theory: A framework for teaching literacy, writing, and Math skills. *Journal of Learning Disabilities, 25*(4), 253–257.
- Borthwick, A. C., Stirling, T., Nauman, A. D., & Cook, D. L. (2003). Achieving successful school-university collaboration. *Urban Education, 38*, 330–371.
- 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, NY: Guilford Press.
- Butler, D. L. (2002). Qualitative approaches to investigating self-regulated learning: Contributions and challenges. *Educational Psychologist, 37*, 59–63.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709–725). New York, NY: Macmillan.
- Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (1993). Strategy mastery by at-risk students: Not a simple matter. *The Elementary School Journal, 94*(2), 153–167.
- Englert, C. S., & Tarrant, K. L. (1995). Creating collaborative cultures for educational change. *Remedial and Special Education, 16*, 325–337.
- 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.

- Franke, M. L., Carpenter, T., Fennema, E., Ansell, E., & Behrend, J. (1998). Understanding teachers' self-sustaining, generative change in the context of professional development. *Teaching and Teacher Education, 14*, 67–80.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gersten, R., & Dimino, J. (2001). The realities of translating research into classroom practice. *Learning Disabilities Research and Practice, 16*, 120–130.
- Gersten, R., Vaughn, S., Deshler, D., & Schiller, E. (1997). What we know about using research findings: Implications for improving special education practice. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 466–476.
- 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.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mobenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–420). New York, NY: Longman.
- Hargreaves, A. (1992). Culture of teaching: A focus for change. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 216–240). New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (1992). *Understanding teacher development*. New York, NY: Teachers College Press.
- 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: Research, theory and practice* (pp. 32–40). Clemson, SC: National Reading Conference.
- Hilden, K. R., & Pressley, M. (2007). Self-regulated through transactional strategies instruction. *Reading and Writing Quarterly, 23*, 51–75.
- Horner, S. L., & Shwery, C. S. (2002). Becoming an engaged, self-regulated reader. *Theory into Practice, 41*, 102–109.
- 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 Lab. (ERIC Document Service No. ED387855)

- Lam, S. F., Yim, P. S., & Lam, T. W. (2002). Transforming school culture: Can true collaboration be initiated? *Educational Research*, *44*, 181–195.
- Lau, K. L. (2006). Reading strategy use between Chinese good and poor readers: A think-aloud study. *Journal of Research in Reading*, *29*, 367–382.
- Law, Y. K., Chan, C. K., & Sachs, J. (2008). Beliefs about learning, self-regulated strategies and text comprehension among Chinese children. *British Journal of Educational Psychology*, *78*, 51–73.
- Lee, J. C. K., Lo, L. N. K., & Walker, A. (2004). Partnership and change for school improvement. In J. C. K. Lee, L. N. K. Lo, & A. Walker (Eds.), *Partnership and change: Toward school development* (pp. 1–30). Hong Kong: The Chinese University Press; Hong Kong Institute of Educational Research.
- 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.
- Mariage, T. V., & Garmon, M. A. (2003). A case of educational change: Improving student achievement through a school-university partnership. *Remedial and Special Education*, *24*, 215–234.
- Olsen, B., & Kirtman, L. (2002). Teacher as mediator of school reform: An examination of teacher practice in 36 California restructuring schools. *Teachers College Record*, *104*, 301–324.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, *1*(2), 117–175.
- Paris, N. J. (1997). *An investigation of consistency between theoretical orientations to reading and planning for reading instruction: A three-year study* (Unpublished doctoral dissertation). Louisiana State University, Shreveport, LA. (ERIC Document Service No. ED445319)
- Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, *90*, 715–729.
- Perry, N. E., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2007). Mentoring student teachers to design and implement literacy tasks that support self-regulated reading and writing. *Reading and Writing Quarterly*, *23*, 27–50.

- Perry, N. E., Phillips, L., & Hutchinson, L. (2006). Mentoring student teachers to support self-regulated learning. *The Elementary School Journal*, *106*, 237–254.
- Perry, N. E., & VandeKamp, K. O. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, *33*, 821–843.
- Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, *31*, 5–15.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249–284). San Diego, CA: Academic Press.
- Pressley, M., & El-Dinary, P. B. (1997). What we know about translating comprehension-strategies into practice. *Journal of Learning Disabilities*, *30*, 486–488.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Wharton-McDonald, R., & Brown, R. (1998). Transactional instruction of comprehension strategies in the elementary grades. In D. M. Schunk & R. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 42–55). New York, NY: Guilford Press.
- Pressley, M., Schuder, T., Bergman, J. L., & El-Dinary, P. B. (1992). A researcher-educator collaborative interview study of transactional comprehension strategies instruction. *Journal of Educational Psychology*, *84*, 231–246.
- 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.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (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, NY: Macmillan.

- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research, 72*, 577–625.
- Van Driel, J. H., Bulte, A. M., & Verloop, N. (2008). Using the curriculum emphasis concept to investigate teachers' curricular beliefs in the context of educational reform. *Journal of Curriculum Studies, 40*, 107–122.
- Van Scoy, I. J., & Ebert, C. (2004). Teacher development and empowerment through school-university partnership. In J. C. K. Lee, L. N. K. Lo, & A. Walker (Eds.), *Partnership and change: Toward school development* (pp. 133–151). Hong Kong: The Chinese University Press; Hong Kong Institute of Educational Research.
- 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.
- Winnie, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531–566). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.

Conceptual and Pedagogical Changes of Chinese Language Teachers' Reading Instruction in a School-Based Collaboration Project

Dinky Kit-ling Lau

Abstract

The new Chinese language curriculum in Hong Kong has changed the traditional instructional approach from a knowledge- and text-based approach to a competence-based approach. As teachers are used to adopt a knowledge transmission approach in teaching Chinese language, it is not easy to change their traditional conception of teaching and instructional approach. This study aims at helping Chinese language teachers in secondary schools to adapt their instructional design based on the self-regulated learning theory to facilitate the development of students' independent reading ability. This article mainly describes how teachers' perceptions on the collaboration project, conceptions of reading instruction, and instructional practices changed during this one-year collaboration project. Based on the findings of the study, the advantages and difficulties of collaborative approach as well as the facilitating factors and barriers in teachers' implementation of curriculum reform are discussed.