

從教師的教學信念 看中文科新課程的實施

譚彩鳳

香港中文大學

香港中學中國語文新課程倡議「學生中心」的教學方式，有別於傳統的教學觀，故此，本質化研究旨在探究六位中文教師的教學信念及其對課程實施的影響。研究結果反映教師的教學信念可分為「傳授觀」及「啟發觀」兩大取向：「傳授觀」與新課程的理念有不少分歧之處，阻礙了新課程的實施；相反「啟發觀」與新課程的理念大致相符，能落實新課程。本文建議要成功實施新課程，必須持續地發展教師專業課程，以改變教師的信念及教學實務。

關鍵詞：教學信念、課程實施、中國語文

本文改寫自作者的博士論文。

本文通訊地址：譚彩鳳，香港新界沙田香港中文大學教育學院校友事務處
電子郵箱：angela_cftam@yahoo.com

緒論

根據20世紀80年代的文獻顯示，香港教師的教學方式普遍是傳統保守的，教師主導模式使教學單向，教學活動只限於「傳授知識」，除粉筆及黑板外，很少採用其他教具。學生被動地接收知識，學習是靠操練、死記硬背、抄錄筆記、努力準備好模擬答案（Husen & Postlethwaite, 1985; Llewellyn, Hancock, Kirst, & Roeloffs, 1982）。回顧20世紀90年代有關中國語文教學的文獻，中文教師的教學模式與上述文獻的評論相近，教學主要是偏重講解範文，忽略了聽說及學習的過程（何文勝，1999；何萬貫、歐佩娟，1995；周漢光，1998；黃顯華，2000；Tse, 1995），學生須熟讀範文以應付公開考試（周國正，2002；陳大為，2002）。

在21世紀香港的教育藍圖中，中國語文也全面進行課程改革，初中新課程於2002年9月實施。這次改革涉及新的教學理念，與以往只更替一些「教材」的轉變截然不同。研究者分析了香港課程發展議會（2000，2001，2002，2004）於2000至2004年頒布的官方課程文件，歸納了關於「學與教」的理念為：（1）以發展讀寫聽說能力為主導，並帶動其他學習範疇諸如中華文化、中國文學、品德情意、思維及自學等九大範疇。（2）教學要雙向互動，重視啟發引導，避免單向灌輸知識，鼓勵教師適當地運用多種媒體教學。（3）教師宜安排小組學習活動如小組協作、專題研習、閱讀心得分享、全方位學習等，全面培養各種語文能力及共通能力，連繫各學習領域。（4）學生必須親身體驗學習的過程，才容易令知識內化，能力遷移。（5）以學生為主體，教師為啟導者。

適逢新舊課程的交替，研究者藉着這個背景探究教師的教學信念及其對課程實施的影響。掌握教師的教學信念，對了解課程實施出現的問題及發展前景均有重大啟示。具體的研究問題有二：（1）中國語文教師的教學信念是甚麼？（2）這些教學信念對新課程實施有甚麼影響？在操作上，研究者參考Calderhead（1996）的意見，循教學、學習及師生角色幾方面探索教師的教學信念；另外又以Fullan

& Pomfret (1977) 及 Snyder, Bolin, & Zumwalt (1992) 提出量度課程實施程度的忠實觀來分析教學信念對課程實施帶來的影響。

文獻回顧

不少文獻指出教師及其信念是影響課程實施的重要因素：Hargreaves & Fullan (1998) 指出過去推行的課程改革很多都失敗了，其中一個重要的原因是忽視對教師教學的關注。越來越多共識認為如果只重視發展教師技能，沒有考慮教師的認知、信念與態度，或不切合他們的信念範疇，課程改革則不會成功實施 (Cronin-Jones, 1991; Fullan, 2001; Lederman, 1999)。每一位教師有他或她主觀的信念，不一定接受新課程 (Fullan, 1982)。在課程實施中，教師的信念會影響選擇甚麼課題及活動以切合學生的需要 (Brophy & Good, 1974; Grossman, 1990)。教師的教學模式也是實施課程改革的重要因素，但這因素在課程推廣上常被忽視，以致課程創新只能在教師現有的教學模式中同化 (Ernest, 1989)。

很多實證研究更反映教師的信念會促進或妨礙新課程的實施，教學信念影響決策及教學方法，而且還發現不少的信念類別。李玉蓉 (1999) 探討了影響中國語文及文化科課程實施的因素，其中一項發現指出影響課程實施的核心因素是教師的信念系統 (包括語文教學或語文學習的信念、學習環境或教學模式的信念、中六教學目的和信念，以及教師角色的信念) 直接影響教師的決策能力和信心。Bonner (2001) 的研究顯示教師會根據個人的信念理解文件課程，還會創造個人化的課程以切合他們的信念。研究又指出教師以學科及學習者 (能力與需要) 的信念作為依據，決定選取甚麼教材及運用何種教學方法。Cronin-Jones (1991) 的研究揭示影響科學教師實施課程的四種不同信念，包括學生怎樣學習、學生年齡及學習能力、教學課題的重要性及教師角色。該研究又反映當意圖課程的教育目的、教學材料、教學和學習方法與教師的信念互相抵觸時，被訪教師是不會忠實地實施意圖課程。Lloyd & Wilson (1998) 則研究一

位教高中的資深數學教師對學科（subject matter）所持的信念，課程發展者通過一些具體的支援及持續與教師會面，成功地改變了該名資深教師的信念，使他認同新課程，擺脫傳統的教學觀念，繼而發展出新的教學法信念，為落實新課程提供一道橋樑。Wilder（1997）的研究揭示科學教師的教學信念反映在課程實施中：教師甲以傳統方法教學，依照以內容為主導（content-oriented）的教學原則，着重教授字詞及內容，學生較少參與；教師乙以議題為主教學（issues-oriented instruction），發展了學生的技能及協作學習模式。

研究設計

本質化研究以扎根¹理論（grounded theory）（Glaser & Strauss, 1967）入手，研究者有目的地選取六位教師作為研究的對象，可為本研究問題提供最大量信息的樣本（Patton, 2002）。選取的原則有不同年資，任教不同學業成績組別的學生，具不同學歷的教師。在教學年資方面本研究分兩個類別，凡教學超過十年者則屬資深教師，介乎三年至九年之間則屬年資較淺的類別。²香港目前的小學升中派位是按學生的學業成績分為第一、二、三組別，³然後派到不同的中學。這六位教師來自三所中學，分別任教三個不同成績組別的學生，每一所學校各有一名資深及一名年資較淺的教師，以便作出比較。他們在學歷上也存在着差異，當中有大學畢業、教育學院（舊稱師範學院）畢業及持學位教師教育文憑者。本研究均以化名代替六位教師的原本姓氏，有關六位教師的背景資料見表一。

本研究根據研究問題的性質，採用半結構式訪談並輔以觀察來搜集資料。與問卷調查比較，訪談具有更大的靈活性可讓研究對象有解釋的空間。而觀察只能看到或聽到研究對象的外顯行為，很難準確地探究他們的內心活動，然而訪談卻可以進入受訪者的內心，了解他們的心理活動、情緒反應和思想觀念（陳向明，2001），還可以順勢繼續追問研究對象相關的問題（Patton, 2002）。根據文獻記載，教師的教學信念會引導行為，實踐在教學上（Cronin-Jones, 1991;

表一 研究對象的背景資料

姓氏	學生成績組別	年資	學歷*
戴	1 (高)	18年	(主)(教)
何	1 (高)	4年	(主)(修)
袁	1-2(中)	13年	(師)
施	1-2(中)	9年	(主)(教)
錢	2-3(低)	17年	(主)(教)
張	2-3(低)	7年	(主)(教)

* (主)持學位主修中文 (教)持學位教育文憑或證書
(修)修讀學位教育文憑 (師)持教師教育文憑主修中文

Grossman, 1990, 1991; Gudmundsdottir, 1991; Smith & Neale, 1991; Thompson, 1984), 故本研究也採用觀課⁴來探索教師的教學信念。研究者帶備攝錄機, 即時捕捉課堂師生的學習情況, 通過所見所聞發現更多的線索。這些錄影帶的作用是刺激教師的回憶, 為研究者提供發展訪談的問題, 增加搜集資料的深度。

研究者先後四次與研究對象會晤, 第一次主要是了解研究對象的教學背景, 並初步探討其教學信念。第二次見面時, 研究對象先閱讀由研究者設計的教學情境, 然後給予個人意見。第三次, 研究者到教室觀課後與研究對象一起觀看錄影帶, 誘發行為背後的教學信念。第四次是總結性會晤, 研究者把過去的資料整理後, 再追問研究者, 以免遺漏重要的資料。

資料分析的方法主要依靠持續的比較、分析性思考及概念化(胡幼慧, 1996; Glaser & Strauss, 1967)。資料分析分三個步驟: 第一階段把搜集得來的原始資料(訪談、田野札記、觀察筆記、教學文件)轉錄成文字(transcribing), 反覆閱讀及推敲原始資料所蘊含的深層意義(陳向明, 2001; 黃瑞琴, 1991), 把資料分為有意義的單位, 並轉成編碼(coding)。第二階段, 把相關的資料按其性質綜合及分類, 建構分類架構。研究者經常翻閱每一位研究對象的撮要、編碼及原文, 小心聆聽資料的意義, 尤其是被訪者經常使用的字詞及句子(Rubin & Rubin, 2005)。通過比較找尋相同或矛盾的證據, 把相同的資料連繫起來, 推測它們的關係, 使有關的資料形成較大的模式(pattern)及類屬(category)

(LeCompte & Preissle, 1993)。第三階段把教學信念相似的研究對象歸類，綜合他們的共通點，資料所呈現的理論就是教師的教學信念，或稱為教學觀。

研究結果

一、教師的教學信念

研究資料顯示同校兩位教師的教學信念大相逕庭，而三組教師的結果皆一致，這反映學生的學業成績、教學年資、學歷、學校文化與個人的教學信念並無直接關係。

六位教師接受訪問時都表示官方推行新課程的手法有問題，諸如課程改革倉卒、新課程欠清晰、宣傳新課程的講座不實際、教材及師資培訓課程不足。撇除這些共通點，教師間的差異是由於所持的教學信念不同。雖然六位中文教師的教學信念各有獨特之處，但也有類近的地方，可以歸入兩組。第一組是戴老師、施老師及錢老師，他們不滿意新課程教學割裂零碎，彰顯語文工具性的特點而忽略培育思想情意的素養，其缺點比舊課程多，並認為無須推行課程改革。第二組是何老師、袁老師及張老師，他們支持新課程，認為其目標清晰、組織有系統、落實聽說教學及教法互動等，優點比舊課程多。本研究發現兩組教師在教學信念上的差異包括讀寫聽說範疇、教學方法、學習模式與活動及師生角色幾方面，下文分別描述兩組教學信念的特質。

在讀寫聽說的範疇中，第一組教師表示教學的首要任務是教範文，聽說教學屬於次要。一位教師批評改革調配錯誤：「我覺得現在的教改，強調了聽說，把讀寫的能力拉低了。我同意全面訓練讀寫聽說會比較好，但我始終覺得最重要的是讀和寫。先靠閱讀吸收（知識），說話才有內容。」（施老師：訪談四）

教學法方面，他們認為由教師講解比較快捷、省時、有效果，可建立學習的常規。一位資深的科主任有這樣的意見：「傳統的教學方式，由教師講解那種我覺得比較嚴謹，這是很扎實的方法，如

果要學生透徹地了解課文，由老師解釋，學生比較容易明白」（戴老師：訪談一）。故此，他們也不認為多媒體及電腦等工具有助教學。

他們比較接受「教師講、學生聽」的學習模式，由於教師擅於講述，他們認為學生留心聽課比小組活動的成效更大。一位年輕教師對活動教學有以下的評價：「能力比較強的C班，是不需要用活動去帶動學習興趣，聽老師分析，他們就可以掌握人物的內心感受，不需要搞那麼多的活動他們也有學習的興趣。我始終覺得活動是一種手段。」（施老師：訪談四）

在教師們的信念中，師生角色是主從關係。其中一位資深教師表示他是帶動課堂活動的軸心：「我覺得教F班學生相當吃力，有一部分屬於slow learner（遲緩的學習者），老師要多花時間講解，但是收穫又不成正比」（錢老師：訪談四）。他們不以「學生為主體」，因為學習並非出自學生個人的意願，需要由教師驅動學習動機。由此而論教師是課堂的主導者、知識傳授者，他們所付出的力度比學生大。

第二組教師表示讀寫聽說同樣重要，都屬於語文能力，可以綜合訓練。一名年資較淺且擔任科主任的教師在會晤中反映這種信念：「我覺得讀寫聽說應該綜合訓練，無須把它們分開。正如說話訓練同時也訓練思維，說話和寫作也是相關。如果每一節課只播放錄音帶，做聆聽練習，我覺得這種做法太死板！」（張老師：訪談一）

教師支持互動雙向的教學模式，其中一位教師表示多讓學生參與，對學習是很有幫助的：「以往教學是偏重老師講、學生聽的模式，我覺得現在的學生跟以前的不同，尤其是能力比較低的學生如果參與的機會不多，對學習的投入感便沒有那麼大，很容易分心，我覺得如果讓他們多參與，在學習上他們會比較專心。因為在新課程裏，學生的參與是很重要的，所以課堂上我會要求學生參與，加強他們的協作能力，給他們機會出來講」（張老師：訪談三）。教師又表示電腦教學畢竟是輔助工具，若能加以善用可以帶動學生學習語文的興趣。

在學習模式方面，教師表示安排多種學習活動及跑出課室學習能增強師生間及同儕間的互動性，學生可以互相觀摩，取長補短。一位年輕教師也補充說：「我覺得讓他們活動一下，他們的印象會比較深刻，他們思考過、參與過、講過，會較深刻。很多時他們會從這些經歷中喚起他們的記憶，對學習語文很有幫助！」（何老師：訪談一）

這一組教師認為學生有能力變成主動的學習者，有自主學習、發揮所長的空間。一位女教師表示要求學生在學習上多花心力，她的理由是：「我盡量希望讓學生多做，因為全部由老師主導，他們只聽課，沒有說話的機會，一定會被悶死。如果讓他們討論，印象一定會較深刻。我喜歡叫學生做，在搜集資料的過程中，會加強他們的記憶」（袁老師：訪談四）。由此而推論，教師的角色是啟發者、輔導者。

從資料分析，第一組教師的教學信念着重「教」的內容及方法，多從教師的角度處理教學問題。教師以傳授課本知識為首要任務，視「教」比「學」重要，明顯「教」是主導。而第二組教師關注「學」的過程及模式，較重視學習者的學習事宜。教師着重啟發學生主動參與學習，把「學」放在首位，「教」則排第二，「學」才是真正的主體。研究者根據第一、二組教師的教學信念特徵，分別為他們取名為「傳授觀」及「啟發觀」。⁵「傳授」之名出自韓愈《師說》：「傳道、授業」的教學理念，而「啟發」一詞整理自《論語·述而》：「不憤不啟，不悱不發」，源自孔子的教學原則。這兩種教學觀，約略地把教師的教學信念歸入兩大理論範疇中，然而在實際及複雜的教學情境裏，本研究的教師是會調適他們的教學信念，因材施教。

二、教學信念對新課程實施的影響

三位持傳授觀的教師支持舊課程篇章教學，他們的教學信念與新課程文件的理念出現分歧。在教學的原則上，他們以教授為本位，而新課程則以學生為主體，兩者理念並不一致。他們雖然選用了新教材，但沒有改變教學方式及教學信念。觀課所見，戴老師、施老師

及錢老師均進行讀文教學，教師的講解、提問及指示比學生自發學習的情況多。戴老師雖然安排了小組討論活動，但學生是以匯報課文重點為主（觀課：20040226）。從觀察資料反映，教學行為與教學信念大致相符。他們繼續以讀寫為教學的重心，傾向把讀寫聽說獨立施教。教師經常向學生傳授知識，很少利用多媒體及電腦教學。教學以聽課為主，較少安排小組活動讓學生參與。教師是課堂的主導者，而學生則是知識的接收者。

然而持啟發觀教師的教學信念與文件課程所列的大致配合，教學原則均以學生為中心。他們選用了新教材，採用新的教學方式及調適其教學信念。觀課所見，何老師的教學活動包括以遊戲方式學習詞語、同儕寫作及說話互評（觀課：20040528）。袁老師先利用電腦播放一段錄影帶，然後安排小組說話活動（觀課：20040505），張老師的學生則分組扮演課文中的角色（觀課：20040928），而兩位教師還派發評分表，由學生評核其他同學的表現。研究者從所見所聞發現學生不是依賴老師傳授知識，學生之間的互動性明顯較多，學習氣氛良好。故三位教師的教學信念與教學實務是配合的：他們綜合發展學生讀寫聽說能力，教學雙向互動，善用多媒體，安排小組學習活動讓學生經歷學習的過程，教師是啟導者，學生是學習的主體。

討論

本研究反映教師實施新課程之前，最關注新課程的理念，而他們的教學信念像一個篩子，會過濾這些理念。本研究的兩組教師都指出官方推行新課程時，在宣傳及實施策略上均存在問題。縱使持啟發觀的教師不滿意官方推行新課程的手法，但沒有減低他們對新課程的支持度，這亦反映教師是經過理智分析，不一定反對課程改革。Fullan（2001）指出課程的實施最少涉及三方面的轉變，分別是教材、教學方法及信念。然而，持傳授觀的教師，與新課程的理念有衝突。他們沒有改變教學方式，也沒有改變固有的教學信念，最終以舊有

的信念同化新課程，實踐舊有的教學模式，這與前人的實證研究結論相似（Bonner, 2001; Cronin-Jones, 1991）。本實證研究也支持了Clark & Peterson（1986）的觀點：當教師內隱的教學信念與新課程互相違背時，他們是不會熱衷地、切實地、持久地實施這項課程變革的。

本研究肯定教師的教學信念是實施新課程的關鍵因素，教師的教學信念可以是課程實施的助力、也可以是阻力，這是一個普遍性的現象（Cronin-Jones, 1991; Lloyd & Wilson, 1998）。Rogers & Shoemaker（1971）指在課程變革中有兩類型的教師，一為反對採用者（dissonant adopters），另一類教師屬於支持的採用者（consonant adopters）。本研究結果也發現傳授觀與文件課程的理念有很多分歧之處，不保證新課程可以實施出來。反而啟發觀與文件課程的理念相符，有積極推動新課程的作用。

本研究也證實教師會把他們的教學信念實踐在教學中，教師的信念與行動是互相關連的。研究顯示教師的教學信念指引教學行為，尤其是教學方式。Morris（1996）強調教師在教室裏可自由選擇採用甚麼教學方式，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，因為這牽涉教師和學生的深刻信念。持傳授觀的教師傾向講授書本的知識，而持啟發觀的教師則着重啟發學習者主動參與的意欲，教學是雙向的。這兩種教學方法具有典型性，在實證研究的領域中早已存在（張佩瑛、蔣治邦，2000；Grossman, 1991; Kember & Kwan, 2002; Wilder, 1997）。

結論與建議

本研究歸納的兩種教學觀代表了兩類型教師的教學信念，對課程實施帶來正面及負面影響。可見教師的教學信念是個人的真理，定義新課程的好與壞。中國語文課程改革是由中央發起，持傳授觀的教師並不支持新課程的理念，實施的方向迥異，這項實證研究結果支持了學者的看法：由上而下的課程改革策略未必能改變課堂教學（Marsh, 1991; Marsh & Huberman, 1984; Morris, 1992），也未必保證課

程變革會依課程改革者的意圖實踐（Miller & Seller, 1985）。本研究揭示要成功地實施課程，取決於教師是否認同新課程的理念與價值，只有在教師願意的情況下，新課程才能實施出來，故教師不是中央政令的執行者，不一定忠實地實施新課程。下文研究者會根據各項研究的發現，提出建議供課程發展者參酌，計劃具體支援教師實施新課程的方案。

Fullan（2001）提出課程變革將會失敗，除非我們尋求一些方法，以吸引教師對變革作出新的理解。Cronin-Jones（1991）則建議課程發展者應向教師介紹有關新課程的理念及理論觀點、選取了甚麼教學目標、教學內容及教學策略，若果教師明白為何建議訂定這些目標及教學策略，也許會更願意採用新課程。Lloyd & Wilson（1998）指出課程發展者每一個月與教師開會，給予教師指引，成功地改變一名資深教師對意圖課程的看法，並實踐新的教學方式。這證明課程發展者能與教師保持溝通，可以產生良好效果。

Fullan（1992, 2001）指出課程變革涉及學習一些新事物，課程實施也是一個學習的過程，故課程實施與教師專業發展應同步進行。首先要改善師資培訓的課程及目標（Borko & Putnam, 1996; Cronin-Jones, 1991; Ernest, 1989; Lederman, 1999; Pajares, 1992; Richardson, 1996; Thompson, 1992），因為教師培訓課程會影響在職及職前教師的教學信念（Hollingsworth, 1989; Richardson & Placier, 2001），故建議教師的專業發展宜包括改變教師的教學實踐方式及信念（Clarke & Hollingsworth, 2002; Guskey, 2002; Ho, 2001）。具體的課程內容應包括了解教師的教學信念，讓他們學習學科的本質，並從課程實踐中學習（Borko & Putnam, 1996; Richardson, 1996）。Guskey（2002）指出教師參與專業課程發展的動機之一是提升學生學習成果，他認為要維持新教學法及新教學信念必須要讓教師得到回饋，當教師見到教學的成效，便會繼續使用新的教學方式，可以增加他們的效能感，這是心理上的回報。故以學生學習成果來推動教師改變教學方式是其中一種有效的方法（Clarke & Hollingsworth, 2002; Fullan & Hargreaves, 1992; Guskey, 2002）。

雖然教師的教學信念是個人的，但教學行為的轉變可以驅使教學信念的轉變，邀請一些改變了教學信念或實踐了新課程教學工作的教師分享心得，推廣成功經驗，有助其他教師改變其教學信念（Lloyd & Wilson, 1998）。只有實踐了新經驗的教師才可以說服其他教師「合作學習」、「專題研習」、「同儕教學法」、「電腦輔助教學」等比直接講授的方式更好（Haberman, 1992）。此外，Darling-Hammond（1998）建議學校與大學結為夥伴進行協作性研究，舉辦學校之間的觀摩與交流活動等也可以促進教師成長。

鳴謝

感謝林智中、余迺永、李子建及黃毅英諸位教授的教導。

註釋

1. 在教育研究的領域中，grounded theory的中文翻譯及普遍寫法為「紮根」理論。然而根據《國語詞典》、《當代漢英詞典》所載，正確的寫法應為「扎根」，本意指植物根部向下往土裡生長，也比喻為深入底層，打下基礎，這兩個意思與grounded theory的原理切合。
2. Berliner(1995)稱一名新手教師成長為專家教師，需要起碼10年的教學經驗。新手教師則是具有3年或以上，10年以下教學經驗的教師。因為教師專業發展的研究指出，職前教師或入職後兩年的教師首要關注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，處理教材及學生的學習成為教師的關注點（李瓊，2004）。
3. 香港小學升中派位機制將學生學業成績按高低依次序排列為三個組別。
4. 觀課的節數為一節，大約是四十分鐘，有兩位教師安排了兩節課讓研究者觀課，故比研究者預期的時數多。
5. 兩種教學信念的推論詳見作者的博士論文（譚彩鳳，2005）。

參考文獻

- 何文勝(1999)。〈香港中學中國語文教學的現在和將來〉。載周漢光(編)，《面向21世紀的香港中文教學》(頁7-17)。香港：香港中文大學教育學院課程與教學學系。
- 何萬貫、歐佩娟(1995)。〈香港中學中國語文範文教學模式探究〉。載國立台灣師範大學中等教育輔導委員會(編)，《台灣、大陸、香港、新加坡四地中學語文教學論文集》(頁229-240)。台北：台灣師範大學。
- 李玉蓉(1999)。〈課程創新的實施：中六中國語文及文化科的個案研究〉。未出版哲學碩士論文，香港中文大學教育學院。
- 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〉。未出版哲學博士論文，香港中文大學教育學院。
- 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。
- 周漢光(1998)。〈讀文教學的單元化構想〉。載李小達、鄭文亮(編)，《創思薈萃：學者談中學中國語文課程》(頁9-24)。香港：教育署課程發展處中文組。
- 胡幼慧(1996)。《質性研究：理論、方法及本土女性研究實例》。台北：巨流出版社。
- 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(2001)。《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(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。
- 香港課程發展議會(2004)。《中國語文課程指引》(小一至小六)。香港：政府印務局。
- 陳大為(2002)。〈學生中心與校本語文課程設計〉。載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。

- 陳向明(2001)。《教師如何作質的研究》。北京：教育科學出版社。
- 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》，第23卷第1期，頁99-122。
- 黃瑞琴(1991)。《質的教育研究方法》。台北：心理出版社。
- 黃顯華(編)(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：香港中文大學出版社、香港教育研究所。
- 譚彩鳳(2005)。《中文教師的教學信念及其對課程實施的影響》。未出版教育博士論文，香港中文大學教育學院。
- 譚彩鳳(2006a)。〈香港中文教師教學信念及背景因素之研究〉。《當代教育研究季刊》，第14卷第1期，頁113-146。
- 譚彩鳳(2006b)。〈校本課程政策透視：中文教師的觀點與實踐〉。《教育曙光》，第53卷，頁57-67。
- 譚彩鳳(2006c)。〈中文教師的教學信念如何影響教學實務〉。《課程研究》，第1卷第2期，頁97-124。
- 譚彩鳳(2006d)。〈教師信念及研究的啟示〉。《課程研究》(中國教育學會課程專業委員會)，第1期，頁26-29。
- 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*. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut.
- Borko, H., & Putnam, R. (1996). Learning to teach. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-707). New York: Prentice Hall International.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- 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.

- 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.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967.
- 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.
- Darling-Hammond, L. (1998). Teacher learning that supports student learning. *Educational Leadership*, 55, 6–11.
- Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*, 15(1), 13–33.
- Fullan, M. G. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. G. (1992). Successful school improvement and the implementation perspectives. In M. G. Fullan, *Successful school improvement* (pp. 21–27). Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. G. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. G., & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. In M. G. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 1–9). New York: Falmer press.
- Fullan, M. G., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47 (1), 335–397.
- 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. (1991). 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.
- 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.

- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381–391.
- Haberman, M. (1992). The role of the classroom: Teacher as a curriculum leader. *NASSP Bulletin*, 76(548), 11–19.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (1998). *What's worth fighting for out there?* New York: Teachers College Press.
- Ho, A. S. P. (2001). A conceptual change approach to university staff development. In D. A. Watkins & J. B. Biggs (Eds.), *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives* (pp. 239–254). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26(2), 160–189.
- Husen, T., & Postlethwaite, T. N. (Eds.) (1985). *International encyclopedia of education*. Oxford, England: Pergamon.
- 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.
- LeCompte, M. D., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2nd ed.). San Diego, CA: Academic Press.
- 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.
- Llewellyn, J., Hancock, J. G., Kirst, M., & Roeloffs, Y. K. (1982). *A perspective on education in Hong Kong: Report by a visiting panel*. Hong Kong: Government Printer.
- 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 (Eds.), *Curriculum development in East Asia* (pp. 22–36). New York: The Falmer Press.
- Marsh, C., & Huberman, M. (1984). Dissemination curricula: A look from the top down. *Journal of Curriculum Studies*, 16(1), 53–66.
- Miller, J. P., & Seller, W. (1985). Implementation: A person and social process. In J. P. Miller & W. Seller (Eds.), *Curriculum perspectives and practice*

- (pp. 232–248). New York: Longman.
- Morris, P. (1992). Identifying the strategies of curriculum development within a highly centralized education system. In P. Morris, *Curriculum development in Hong Kong* (2nd ed., pp. 61–76). Hong Kong: Faculty of Education, University of Hong Kong.
- Morris, P. (1996). *The Hong Kong school curriculum: Development, issues and policies*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- 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.
- 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.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher Change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 877–904). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Rogers, E. M., & Shoemaker, F. F. (1971). *Communication of Innovations: A cross-cultural approach* (2nd ed.). New York: Free Press.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P.W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 402–438). New York: Macmillan.
- 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 curriculum change*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University.

Implementation of New Chinese Language Curriculum: Perspectives from Teaching Beliefs of Teachers

Choi-fung Tam

Abstract

The new secondary Chinese language curriculum in Hong Kong promotes learner-centred teaching, which is different from traditional teaching conception in the past. Therefore, this qualitative study aims to explore the teaching beliefs of six Chinese language teachers and their influence on curriculum implementation. The results revealed that teaching beliefs of teachers could be divided into two main orientations of transmission and heuristics. It also indicated that the existing beliefs of transmission-oriented teachers were incongruent with the underlying philosophy of the new curriculum thus hampered its implementation. But the beliefs of heuristics-oriented teachers were in line with the new curriculum, which facilitated its successful implementation. It is suggested that the key to successful curriculum implementation is continuous teacher development, which fosters change of beliefs and practices of teachers.