

# 從教師的學習經驗探討其教學信念 與教學行爲之塑造：個案研究

譚彩鳳\*

## 摘 要

粵語是香港人的共通方言，隨著香港回歸中國，學習普通話的需求殷切，而中小學課程也增設普通話教學。西方的研究指出，塑造教師信念的來源是多元化的，然而，卻沒有探討塑造教師信念的關鍵因素。本研究以個案形式，探討四位香港普通話教師的生命歷程，藉此揭示塑造教師教學信念及教學行爲的關鍵因素。研究以目的取樣爲原則，比較兩組不同教育文化背景的教師，其中一組以粵語爲母語，在香港土生土長；另一組來自中國大陸，粵語並不是他們的母語。研究主要以半結構訪談及課堂觀察蒐集資料，輔以檔案分析。研究發現，深刻的語言學習經驗，對教學信念的影響最大，並支配教學行爲。本研究也揭示普通話教學的爭論問題與教學信念有密切關係。

**關鍵詞：** 學習經驗、教學信念、教學行爲、普通話

---

\* 譚彩鳳，香港中文大學助理教授  
電子郵件：angelactam@cuhk.edu.hk

投稿日期：2010年1月13日；修正日期：2010年3月22日；接受日期：2010年5月27日

Contemporary Educational Research Quarterly  
June, 2010, Vol.18 No.2, pp. 71-111

## Understanding the Shaping of Teachers' Teaching Beliefs and Behaviours Through Their Learning Experiences: Case Studies

Choi-Fung Tam\*

### Abstract

Cantonese is the common dialect in Hong Kong. Given the increasing demand of Putonghua learning pertinent to the reunification of Hong Kong with Mainland China, Putonghua teaching has been included in primary and secondary curricula. Studies from the West have revealed that there are a variety of sources shaping teacher beliefs, little studies, however, have explored the critical factor that shapes teaching beliefs and teaching behaviours. Case studies had been employed, with the aim to fill the gap, by exploring the life histories of four Putonghua teachers of Hong Kong with different educational and cultural background. They had been purposefully selected and allocated into two different groups for comparison, i.e. Two Cantonese speakers who were born and grew up in Hong Kong versus two non-Cantonese speakers who were born and grew up on the Mainland. Data were collected from the teachers using interviews and observations, supplemented with documentary analysis. The findings showed that the specific language learning experience exerts greater influence on teaching beliefs which in turn affect teaching

---

\* Choi-Fung Tam, Assistant Professor, The Chinese University of Hong Kong  
E-mail: angelacftam@cuhk.edu.hk

Manuscript received: Jan. 13, 2010; Modified: Mar. 22, 2010; Accepted: May 27, 2010

behaviours. This paper also highlights that some controversial issues over Putonghua teaching are closely related to teaching beliefs.

**Keywords:** learning experience, teaching beliefs, teaching behaviours, Putonghua

## 壹、引言

教師的教學信念研究始於西方，研究發現教學信念掌管教師的思想及決策（Clark & Peterson, 1986; Shavelson & Stern, 1981）、定義教學工作（Abelson, 1979; Nespor, 1987; Pajares, 1992）、選取教學內容及教學模式（張佩瑛、蔣治邦，2000；Grossman, Wilson, & Shulman, 1989; Kagan, 1992）、指引學生學習（Gow & Kember, 1993; Richardson, 1996），因此，教學信念是改進教與學的重要課題。教師的教學信念受不同的因素所塑造，包括個人的經驗、學校教育、教學實踐（Richardson, 1996）、社會與文化因素（Ballard, 1996; Block & Hazelp, 1994）、宗教（Mansour, 2008）、具影響力的人物及事件（Knowles, 1992）等。然而，在華人社會有關教學信念如何在教師的生命歷程中被塑造，哪些是關鍵因素，被塑造的教學信念又如何影響課堂教學等相關問題，卻鮮有探討。

普通話是中國大陸及臺灣的國家語言，而粵語是大部分香港人的母語，也是中小學的教學語言。當英國管治香港時期，普通話是受到輕視的。然而，隨著1997年香港回歸中國，加上中國的經濟急速增長（Yang, 2008），為了配合政治、經濟及教育三方面的發展，學習普通話已是大勢所趨。因此，教育局於1998年把普通話列入中小學（小一至中三）的核心課程中。然而，重視英文的情況依然普遍，以授課時數為例，英文一週有八節，中文有六節，而普通話只有一節（Davison & Lai, 2007）。由於缺乏流利說普通話的師資，政府投入了3,000萬元培訓本地教師（香港教育統籌委員會，1996）。只要普通話基準考試及格，都可以教普通話，而以中文教師兼教普通話的情況最普遍（梁佩雲，2006；張國松、何偉傑，1996）。雖然學校推行普通話的工作已超過10年，但成效不彰，有學者歸因於學習時數太少（邵宜，2006；周柏勝、劉藝，

2003)、香港缺乏語言環境(周柏勝、劉藝, 2003)等。然而, 香港普通話教學問題最值得關注的是教師的教學信念出現誤差而影響其教學成效(周健, 2004; 陳瑞端, 2003), 只著重語音矯正與朗讀課文的階段, 學生缺乏聽說的機會(周健, 2004)。

有關普通話科教師信念的研究, 只有蘇潔玉、梁佩雲與謝雪梅(2004)做過, 然而, 她們只探討普通話新手教師的教學信念。過去的研究指出, 教師早期的學習經驗塑造其教學的信念, 且一旦形成了之後很難改變(Lortie, 1975; Pajares, 1992)。為補前人研究的不足, 本研究探討不同教育文化背景、不同年資、任職不同學校的在職教師信念, 以他們的生命歷程做為切入點, 針對他們的普通話學習經驗, 探討塑造其普通話教學信念的關鍵因素、教學信念特點及其如何影響課堂教學。這對改進教師的教學及學生的學習情況很有幫助, 而且對教師專業發展及語文教育政策也有重要啓示。本研究的問題有下列三項:

- 一、塑造普通話教師教學信念的來源是什麼? 哪些是關鍵因素?
- 二、所塑造出來的教學信念有什麼特點?
- 三、這些教學信念如何影響課堂教學?

## 貳、文獻綜述

信念被視為心理學上的體悟, 教育心理學家關注信念的定義、形成、如何影響學習(Southerland, Sinatra, & Matthews, 2001)。所有教師有個人獨特的信念, 幫助他們定義教學工作、學生、學科、角色和責任(Pajares, 1992)。既然教師信念那麼重要, 究竟它是怎樣形成呢?

## 一、信念的來源

### (一) 個人

信念是零碎的片段，如插曲似的，由個人的過去經驗、學校教育和教學的經驗與正規知識（如學科知識、教學知識）所塑造（Richardson, 1996）。個人經驗可以源自關鍵的生命事件，為個人經驗帶來震撼的事情，引發對於自我及身處社會現實的深刻反思（何玉芬，2006）。信念形成也源自學生時代學徒的觀察（Lortie, 1975），這些從多年學生經驗累積而來的信念，不但會影響教師對課程及教學的詮釋，還會決定他們日後成為教師如何運用知識及實踐教學的原則（Lortie, 1975; Pajares, 1996）。Nias（1985）認為，教師信念的形成是受到重要人物的影響（significant others），尤其是在學期間，受到教師的薰陶（黃素蘭，2005；譚彩鳳，2005；Sexton, 2004）。這是建構教師身分過程中重要的因素，教育工作的使命感、價值、信念在兩代教師之間得以維繫及傳承（何玉芬，2006）。另外，教室是教師把個人信念付諸實踐的場所，在與學生及其他教師互動的過程中，教師的信念也會與現實環境進行鬥爭、磨合及自我調節（何玉芬，2006）。

### (二) 學校與社區

除了個人因素外，家長、學校政策及其文化也會影響教師的信念。蘇子（2004）與黃郁茸（2006）的研究發現，社區家長的訴求及學校行政的規範都會使教師的信念產生變化。有些教師會與現實妥協，有些或許會採用同化或調整（蘇子，2004）。

### (三) 社會文化

教師信念的形成也歸因於獨特的環境脈絡因素（Kagan, 1992），因為信念根植於社會文化之中（Ballard, 1996; Block & Hazelip, 1994; Cortazzi & Jin,

1996)。信念是傳承文化，也是人們共同建構社會價值觀念的產物（張爽，2006；黃素蘭，2005）。在特定的時期，會有不同的社會規範、角色來界定「專業教師」（周淑卿，2005），例如：黃素蘭（2005）發現，在功利主義文化的直接影響下，香港人認為美術不是謀生的科目；而張爽（2006）的研究則發現，中國大陸的教師十分強調知識結構的重要性，即是「教師有一桶水，才能給學生一杯水」，教師的形象與身分由社會的傳統觀念塑造。

香港從英國殖民地回歸到中國大陸，在語言學習上由重視英語；到回歸前後，普通話愈來愈受到重視。經歷社會文化及學校對語言學習政策的轉變，教師的個人教學信念是否受到影響？這是值得探討的問題。由於塑造教師信念的來源廣泛，因此，有必要結合個人、學校與社區、社會文化三個層次才能全面地了解教師信念的形成。

## 二、教師教學信念的內涵

教師信念所涉獵的範圍很廣泛，不同學者有不同的定義。根據譚彩鳳（2005）的歸納與分析，教師信念應包括「教育」及「教學」兩大層面：教育信念是一個宏觀性的概念，包括教育觀、學生觀、教育活動觀、課程觀、學校角色（葉瀾，2001；Pajares, 1992）；而教學信念是一個相對微觀性的概念，指的是教師在教學過程中對學科、教材、教學、學習、學生、教師自己等因素，所特定的一種內心思想，這種思想會受先前經驗及當前的教學歷程所影響（王恭志，2000；葉瀾，2001；Kagan, 1992; Pajares, 1992; Porter & Freeman, 1986）。而本研究關心的是教師的教學信念，涉及教與學兩大範疇。

過去，學者們建立了研究教師信念的不同架構（Borko & Putnam, 1996; Calderhead, 1996; Ernest, 1989; Thompson, 1992），其中以Calderhead（1996）的架構所涵蓋的範圍最廣，最重要是能從「教」與「學」兩個基本元素衍生出多

個維度，以了解教師的教學信念，下文將進一步說明。

Calderhead (1996) 將研究教師信念的範圍歸納為五個面向 (dimension)：

(一) 關於學習者和學習的信念 (beliefs about learners and learning)：教師有各種關於學生怎樣學習的假設，而這些觀點影響教師如何組織教學及與學生互動。Grossman (1991) 的研究比較兩位英文科教師怎樣安排學生學習文學，其中一位教師抱持「文本取向」(text-oriented) 的信念，要求學生根據文本內容來支持他們的解說及意見；另一位具「讀者取向」(reader-oriented) 的信念，要求學以文本的意義來聯繫個人的經驗及意見。前者認為學習是為了吸收文本知識，後者認為學習知識的來源並不限於文本，還可以由學生自己建構新知識。

(二) 教學信念 (beliefs about teaching)：不同的教師對於教學的本質有不同的看法，有些認為教學是知識傳遞的過程，有些認為是引導學生學習的過程，有些則注重學術的發展。在教學中，教師會運用不同的教學方式，例如：講解、提問、討論等各種程序和模式教學 (蕭炳基，1992)。而且只有教師認為重要的課題，才會在課堂教學上實施出來 (Cronin-Jones, 1991)。

(三) 學科信念 (beliefs about subject)：每一門學科都涉及一系列有關知識的問題，例如：這個學科關於什麼。Stodolsky與Grossman (1995) 的研究肯定教師的學科信念在課程活動上的重要性，不同學科的教師，對其任教之科目本質有不同的信念。

(四) 關於學習怎樣教學的信念 (beliefs about learning to teach)：無論是實習教師還是有經驗的教師，主要是透過實際的教學經驗，或透過觀察其他教師而學習怎樣教學的。

(五) 自我與教學角色的信念 (beliefs about self and the teaching role)：教



師的自我信念，是影響其教師角色和實踐的一個重要因素。Ernest（1989）歸納出三類數學科教師的角色：（1）傳授知識者，依據課本的知識傳授給學生；（2）解釋者，調整教科書的內容，並向學生解釋相關的概念；（3）促進學習者，刺激學生的求知欲，鼓勵他們有追求、探索知識的精神。

### 三、教師信念影響教學行為

Clark與Peterson（1986）的「教師思考與行動的模式」、Shavelson與Stern（1981）的「教學判斷與決策模式」皆說明教師的信念、決策與行為三者的關係密切。教師的行為與行動影響其持續發展的信念與理論，而信念能加強或修訂他們的課堂教學（Levitt, 2001）。不少研究指出，教師的信念影響教學行為，例如：在學科本質的理解方面，語文教師認為中文科的本質是兼具人文性與工具性的，而在選擇教學材料時，會與其學科信念配合（譚彩鳳，2005）。此外，教師信念又會轉化成獨特的教學方式（張佩瑛、蔣治邦，2000；Kember & Kwan, 2002; Lam & Kember, 2006; Levitt, 2001）。Kember與Kwan（2002）的研究發現兩種教學信念的類別：（一）持傳遞知識信念的教師，傾向採用內容導向（*content-centred*）的教學方式，著重教師講解；（二）持促進學習教學信念的教師傾向採用學習中心（*learning-centred*）的教學方式，提供同儕互動的機會，讓學生參與學習，而且教師的信念也會直接影響學生學習的內容及方式。除此以外，教師的信念也會促使教師扮演不同的教學角色，諸如知識傳授者或學習的啟發者（譚彩鳳，2006）。

### 參、研究設計

本研究採用個案研究的方法，深入了解教師的普通話學習經驗，教學信念的特質及其如何轉化成課堂教學行為。選用個案研究的原因是個案有重要的

獨特性或非典型特徵、事情、關係、情境 (Stake, 2000)，而多位個案可以進行比較，探索其異同，解釋當中的情境脈絡因素 (Yin, 2003)。

### 一、研究對象的選取

研究者以有目的取樣 (purposeful sampling) 的原則，選擇能夠為本研究問題提供比較資料的樣本 (Patton, 2002)。不同文化背景的教師基於社會文化的差異而抱持不同的教學信念 (Ballard, 1996; Cortazzi & Jin, 1996; Watkins & Biggs, 2001)。研究發現，中國內地與香港教師的教學方式是不一樣的 (Leung, Lu, Chen, & Lu, 2008)。這是由於教師的教育背景 (educational background) 會影響教師的教學觀念 (conceptions of teaching) 及教學取向 (approaches to teaching) (Lam & Kember, 2006)。因此，本研究邀請了4位中學普通話教師 (全部以假姓代替) 接受訪問及觀課，兩位來自中國大陸，兩位是香港土生土長的，以粵語為母語。根據語言學分析 (Richards & Lockhart, 1994)，中國大陸以普通話為共同語，從中國大陸來香港的兩位普通話教師，是在一個良好的語言環境下，從身邊的人、從日常生活及大眾傳媒中，耳濡目染地學習普通話，他們學習普通話屬於語言習得 (language acquisition) 的類別；相反地，以粵語為母語的普通話教師一般是透過正規課堂，在教室內學習普通話的語音、詞彙、語法，屬於語言學習 (language learning) 的範疇。

參加本研究的4位教師之學習經驗、教學年資、職責、任職學校及學生能力的差異也很大，期望透過多元化的資料，了解教學信念的形成。下文簡述教師的資料：

(一) 龔老師接近50歲，在香港接受中小學教育，但當時從未接觸過普通話，直至到臺灣修讀文學士學位才學習國語<sup>①</sup>，經歷4年的語文學習階段。她

① 國語為臺灣的用語，中國大陸稱普通話。

開始有21年的教學經驗，以前是普通話科主任，接受訪問時是中文科主任。她任職的學校是一所英文中學，學生的學習能力強。學校自1998年於初中開設普通話科，每週一節。然而，學校自2004年起，把普通話科合併入中文科中，變成以普通話教中文，取代以粵語做為課堂教學語言。

(二) 馮老師只有25歲，在她讀書的年代，香港社會對普通話學習持開放態度，因此，她在小學、中學及大學都有學習普通話。她任職的學校位於郊區，家長的社經地位及教育程度較低。學校是以粵語授課（英文及普通話除外），學生成績屬中等。她只有兩年教學經驗，因為在大學時主修中文，所以主要教中文，但要兼教普通話，學生一週只上一節普通話課。她負責教中一級學生，為該級的聯絡人。

(三) 田老師是一位40多歲的中年教師，在中國大陸學習，多使用東北方言，申請戲劇學院入學落選後，開始拜師糾正普通話發音。後來，考入戲劇學院修讀戲劇學士課程，畢業後在國內從事演藝事業。他任職的學校自開校以來，一直以普通話教中文，但另設普通話科。他負責全校的普通話教學，初中是必修科，高中是選修科，學生的學習能力高。由於英語是主要的教學語言，他們並不重視普通話，認為英文較重要。

(四) 唐老師多使用南京話，在中國大陸完成理學士學位課程後，來到香港工作，學習粵語；婚後在香港生活，能說流利的粵語。她任職職業訓練學校，招收學業成績較低、無法在普通中學升讀中六，但希望有一技之長的學生。她有10年的教學經驗，負責全校的普通話教學工作。

4位教師均通過普通話教師語文能力測試，符合教授普通話的資格。此外，他們又考到國家語言文字工作委員會普通話水平測試，兩位來自中國內地的老師考到一級水平，而兩位香港教師則達到二級水平。除了田老師是男性外，其餘三位教師都是女性，她們都有修讀教師教育文憑課程。有關他們的背

景資料請參見表1。

表 1 教師的背景資料

比較項目	龔老師	馮老師	田老師	唐老師
成長地方	香港	香港	中國大陸	中國大陸
母語	粵語	粵語	東北話	南京話
學歷	文學士(中文) 教育文憑	文學士(中文) 教育文憑	戲劇學士	理學士(化學) 教育文憑
年齡	50	25	48	40
教學年資	21年	2年	10年(其中8年教成人)	10年
職稱	中文科主任	普通話科聯絡人	普通話老師	普通話老師
學校類別	英文中學 2004年開始全校推行普通話教中文	中文中學 只開設中一、中二級普通話	英文中學 創校時已用普通話教中文	職業學校 學生要上普通話課,是爲了職業所需
學生學習能力	高	中	高	低

## 二、資料蒐集

本研究在2009年2月至5月期間進行,主要採用半結構訪談及課堂觀察蒐集資料,輔以檔案分析。半結構訪談可以讓研究員因應情境的變化,靈活地調節訪談大綱,每位教師接受4至5次訪問,每次由一小時至一小時三十分鐘,所有訪談內容都被錄音。訪談大綱主要根據文獻綜述而設計,內容包括:(一)教學信念的來源:個人經驗、學校教育、職前或在職訓(Richardson, 1996)、教學工作經驗(Kagan, 1992)、學校的政策(何玉芬, 2006)、社會文化的規範(Ballard, 1996);(二)教師對學科、教學、學習、學習教學、教師角色所

抱持的教學信念 (Calderhead, 1996)。教師信念涉及想和做 (Rokeach, 1968)，為了解教師的信念與教學行為的關係，研究員到教師任教的班級觀課，並由教師自選兩節課讓研究員拍攝，每節大約40分鐘，之後進行觀課後訪談。此外，研究員又要求受訪教師提供教科書、講義、學生作業等做為訪談的話題，以發掘更多的線索。

### 三、資料分析

每一位教師都是獨立的分析單位，採用持續比較分析的方法 (Glaser & Strauss, 1967)，從資料蒐集時開始進行，分四個步驟：第一階段把原始資料 (訪談、田野札記、觀察筆記、檔案) 轉錄成文字 (transcribing)，把資料分為有意義的單位，轉成編碼 (coding)。第二階段，利用QSR NVivo電腦軟件<sup>②</sup>把相關的資料按其性質綜合或分類，使有關的資料形成較大的模式 (pattern) 或類屬 (category) (LeCompte & Preissle, 1993)，再整合高層次的概念類屬 (conceptual category)。第三階段把高層次的概念類屬濃縮成主題 (theme) 或理論 (theory)，並根據教師的「經驗－信念－行為」的主線，繪製成概念圖，呈現個案的特質及各主題的關係。第四階段比較不同個案的異同，歸納教師經驗、信念及行為的面向，撰寫研究報告。表2以田老師的個案為例，展示本研究資料分析的情況。

### 肆、研究結果與分析

以下按照教師的成長階段，先描述個別教師的經驗、教學信念與教學行為，然後是綜合分析及比較。

<sup>②</sup> 這是一種程式處理的系統，可把質化研究所得的資料進行分類，有助資料分析。

表 2 資料分析舉例

教師的生命歷程	資料	編碼	概念類屬	主題	
求學階段	訪談	①操東北話 ②平、翹舌不分	普通話發音不標準	失敗的經驗	信念來源
		③考不上戲劇學院	打擊自信：關鍵事件		
職前專業訓練		④拜師 ⑤老師給他糾正發音	學徒式觀察、具影響力的人物	教學信念形成	教師信念
		⑥反覆練習 ⑦下苦功學習	學習方法與態度	學習信念形成	
		⑧成功考入戲劇學院	重拾信心：關鍵事件	成功的經驗	信念來源
學校教學工作	觀課	⑨教授普通話「一、不」的變調 ⑩學生朗讀，教師糾正學生發音	教師講述語音知識 教師回饋學生的學習表現	教師主導	教學行爲

### 一、龔老師：融合普通話教中文

龔老師成長於英國管治香港的年代，英語為官方語言，民間一般以粵語溝通，教師也用粵語授課。後來，到臺灣讀大學才學習國語。她懷著興奮的心情到臺灣讀書，但入境時，由於與海關人員發生溝通上的問題，使她決心要學好國語。她憶述在臺灣學習的情況：

國語是臺灣民眾的溝通語言，我讀大學時，老師用國語教學，他們說的國語，摻雜不少方言。當時大學為香港僑生開設語音班，加上有良好的語言學習環境，我很快就習慣以國語學習語文、文學。(訪

談：20090213\_G1)

返回香港後，她一直教中文，後來學校因應教育局政策，於1998年開設普通話科，當時她的處境是這樣的：

由於我畢業於臺灣的師範大學，當時只有我能說普通話，校長便委以重任，叫我負責所有普通話教學。(訪談：20090306\_G2)

她憶述當年學生學習普通話的動機高，並以學習普通話為光彩的事，她所舉辦的普通話課內及課外學習活動，比英文及中文科更有聲有色。

為了應付普通話教學的需要，她先後參加中文大學校外進修課程及讀浸會大學與北京師範大學合辦的課程，學習如何教授普通話。她受到教師的啟發，認為普通話不僅是溝通的工具，更可以成為學習語文的媒介：

(老師)來自中國大陸，她的專業是語文。雖然教普通話，但是她的語文及文學修養水平相當高，骨子裡全是語文及文學的東西。(訪談：20090306\_G2)

至於學習教學的信念，龔老師認為透過觀察導師及其他教師的教學，對自己的幫助很大：

為了切合學校政策，我報讀了中大普教中課程，那位張教授的教學方式值得我們借鏡。……我又參加過教育局一些計畫，到其他學校觀摩同儕的教學，我經常向不同的老師請教，豐富自己的教學。(訪談：20090415\_G3)

學校為配合語文教育政策，以普通話教授中文的長遠目標，校長於2004年委任她負責全校的普通話教中文計畫，由普通話科主任轉為中文科主任。她憶述當時校方的決定，是基於社會文化觀念轉變的因素：

我們學校的家長社經地位及教育程度是比較高的，他們希望學校能提供兩文(英文及中文)三語(英語、普通話及粵語)的學習環

境，增加學生升學及就業的競爭力，而學校也想藉此吸引較多成績優秀的學生入讀。這些都與香港回歸中國及中國經濟急速增長有關。(訪談：20090415\_G3)

她支持校方的政策，並表示這與在臺灣的學習經驗有關。以下一段訪談內容，反映她對普通話教中文的學科信念：

普通話不僅是溝通的工具，還可以提升至更高層次，融合普通話與語文教學，可以推動學生以普通話思考，學習文學、文化。學好普通話可以做到我手寫我口，不像粵語教學，「語」、「文」分離。(訪談：20090415\_G3)

在教學信念上，龔老師認為要以學生的母語——粵語做為切入點教學，對學生的學習最有利：

這種教學效果顯著，讓學生掌握自己的語言習慣（包括語音、詞彙及語法），並藉此克服廣東人學習普通話的難點。(訪談：20090505\_G4)

其教學信念包括「教什麼」及「怎麼教」，都反映在教學行為上，從課堂觀察的資料可以印證。觀課所見，她以普通話教授一篇文言文，講解課文內容及寫作技巧。這班中三級的學生，學習能力高、專注力強。之後，她安排學生分組完成指定課業任務（task），引導學生比較粵語及普通語法的特點，讓學生發現一些規律及通則，學生積極投入學習的過程。她的教學方法融合「教師主導」與「師生互動」兩種模式（觀課：20090520）。她在課堂上派發的講義及練習有粵語及普通話的學習元素（檔案資料），印證粵語及普通語與語文教學融為一體的教學信念。

在學習信念方面，她相信語言的學習必須經過大量輸入的階段，才能運用出來，因此她認為透過有意義的背誦記憶、模仿及練習、小組討論及分享，



學生可以運用自如。換言之，先有輸入的材料，然後才有輸出。

龔老師的角色是多元化的，在課程籌劃方面，她是普通話科及普通話教中文的開創者、設計者，她理解自己的角色是：「親手培育一個孩子成長」。在教學上，她既是一位主導者，也是學習的促進者。

小結：龔老師在臺灣求學時，學習普通話的經驗最深刻，以普通話教、學語文的教學信念油然而生。而師訓導師的信念與行為，鞏固她的教學信念。還有，任職學校的教學語言政策，恰好又配合她的教學信念。從訪談、觀課及檔案資料中，反映教學信念與行為是一致的。

## 二、馮老師：普通話是溝通、交際的工具

香港在殖民地時代，重視英文、輕視中文的情況非常普遍。1985年，中英聯合聲明簽署後，有些中、小學自願開辦普通話教學，馮老師所讀的學校便是其中一例：

我讀的那所小學比其他學校較早開設普通話，所以我比我的大學同學更早學習普通話。(訪談：20090313\_F1)

馮老師的普通話學科信念在小時候就開始萌芽。1997年之前，馮老師的父母打算移民到美國，聽說臺灣人比較容易申請入籍成功，於是，便先移居臺灣。當時，她正讀小學，跟隨父母到臺灣生活兩個月，有學習普通話的語言環境。因此，在學科信念上，她一直認為普通話是一門與人交際的學科，能實踐聽說能力便可以了：

我（在臺灣）每天與一些阿姨聊天，她們都明白我的意思。能夠用普通話與人溝通便可以，發音方面不一定要很標準。(訪談：20090512\_F4)

她深信教學要營造輕鬆愉快的氣氛，還要讓學生有成就感，學生才會熱

愛學習。她的教學信念其實是受其小學普通話教師的影響，她對這位教師的形象、聲音及對學生的態度有深刻的印象：

這位老師很溫柔，普通話又標準，上她的課輕鬆愉快。由於我經常舉手回答問題，老師常常稱讚我。我的普通話成績很好，老師很疼愛我。(訪談：20090313\_F1)

至於學習教學上的信念，馮老師相信從自己小學老師身上學到有效的教學的方法、為師之道及如何啟發學生學習。

雖然她在中學時也有普通話課，但她表示老師的教學方法不太有效，這些枯燥乏味的教學方式會阻礙學生的學習意願。而由於大學普通話課程緊迫，教師的教學速度很快，在有限時間內，把所有的普通話知識灌輸給學生，學生根本不能消化。馮老師雖然表示這些教學方法不理想，但在她初為人師時，卻把教育局規定的初中三年普通話課程在兩年內完成，究其原因，是要遵從學校行政安排，把普通話的課程壓縮，把上課時間撥給其他學科使用，這是外在因素壓抑信念的例子。

此外，馮老師初入教職時，跟隨科組同事的指示，依據已編好的教學進度及教科書教學（檔案資料），花了很多時間講授語音知識，學生的反應不是沒精打采，就是用粵語跟同學聊天。直至她參加在職教師教育課程，跟導師學習普通話教學法，她才醒覺原本的教學方式大有問題：

大學教授說漢語拼音是輔助工具，不要只著重教語音知識，學生開口說普通話才最重要。(訪談：20090328\_F2)

由於她受到教師的啟發，加上她自己小時候的經驗——輕鬆愉快上普通話課，這個久被壓抑的教學信念得以解放出來，後來她改變了教學的方式：

加入了多元化的教學活動，例如繞口令、唱歌學普通話、遊戲活動，提高學生的參與程度，學生很投入。(訪談：20090421\_F3)

由於中一學生活潑好動，喜歡說話，教學的大前提是誘發學生的學習動機。觀課時，馮老師在黑板上畫了一個表，並讓學生到黑板上寫出所有前鼻韻母的拼音及漢字，學生反應非常踴躍。之後，她帶領學生朗讀，學生跟讀。她播放一首頌讚耶穌的詩歌，讓學生聆聽及把前鼻韻的字圈起來，然後一起核對答案。之後一邊唱歌，一邊學習（觀課：20090512）。

良好的課堂學習氣氛及學生的積極參與，強化了馮老師的教學信念，她發現這種以「學生為中心」的教學模式是正確的，比單向講解語音知識更有助於學生自發地開口說普通話。

學習信念方面，她相信語言學習需要積累，把相關的漢字及拼音連起來，再配合有意義的記誦過程，學習才會牢固。最重要的還是，要把所學的實踐出來，應用在生活之中：

畢竟學習普通話並不是知識的灌輸、或靠死記硬背，而是通過實踐、參與、溝通才有進步。（20090520\_F5）

馮老師在課堂教學中有不同的任務，一方面傳授知識，另一方面提升學生的學習興趣。她形容自己的教學角色是鼓勵者，促進學習的導師，營造輕鬆愉快的學習氣氛。

與傳統的學科（中、英、數）比較，馮老師常常強調普通話只是閒科（不太重要），這與香港人「重英輕中」的社會文化觀念有關，就算香港於1997年回歸以後，這種觀念都沒有動搖。

小結：馮老師小學學習普通話的經驗，及在臺灣的生活點滴，深刻地塑造她的學科信念及教學信念。由於學生不喜歡枯燥地學習語音知識，加上受到師訓課程導師的指點，馮老師以活動教學方式代替由教師講述，使學生動起來，大大改善學習的氣氛，強化小時候建立的教學信念。

### 三、田老師：結合戲劇表演教普通話

田老師的家鄉在東北，1980年代以前，老師都以方言來授課，後來全國推行普通話教學：

之前（1980年）偶爾出外比賽，才會用普通話。因為國內的傳媒，電視、電臺全用普通話廣播，所以就算學校並沒有正式或有系統地教普通話，我的普通話還可以與人溝通。（訪談：20090423\_T2）

他表示老師的教學著重教師講述。中學畢業之後，他報考上海戲劇學院，因為普通話不夠標準，所以沒有被錄取。考試失敗的一幕，他依然歷歷在目：

考官叫我朗讀一篇文章，我讀完之後，滿心歡喜。怎料考官出一道繞口令叫我讀，我看見他皺著眉，讀完之後，他叫我努力練好普通話，明年再來考。（訪談：20090305\_T1）

這次打擊給他深刻的教訓，後來他經朋友介紹，拜師努力改進普通話。這位老師是很嚴格的：

我連z c s（平舌音）與zh ch sh（翹舌音）都不會分的。每一個字發音不準確，他都來糾正我，要我牢記所學，不要再犯錯。（訪談：20090305\_T1）

田老師表示這位老師是他學習的楷模，以下一段訪談內容，反映他對學習如何教學的信念：

（老師）一舉手一投足、一言一語、教學的態度，我都銘記於心。

從老師身上學到教學的方法與態度。（訪談：20090423\_T2）

田老師的教學信念也是從老師身上學習的，因此，當他教學時，他一樣嚴格地要求學生，要說標準普通話，不能馬虎，偶有錯誤，意思就完全不同

了。因此，他認為學習一定要下苦功，要多讀、多練習、默寫語音知識，他把這種學習信念複製到教學中。

經過一年的苦練後，他終於考上戲劇學院，有系統地學習普通話。他表示其學科信念，是從學院艱苦的訓練中提煉出來的：

普通話是一門語言學課程，有嚴謹的知識系統，尤其是語音知識，所以教師必須掌握這些知識才能教給學生。(訪談：20090423\_T2)

而他的教學內容正好符合他的學科信念，以「知識傳授」為主，在教學上採用教師講解的模式：

我們一星期只有一節課，我得在有限的時間內，有系統地把一些知識，譬如變調、輕聲、兒化、語法啊，儘量向學生解釋清楚，多舉一些例子讓學生明白。(訪談：20090519\_T3)

他的課堂教學行為是教學信念的寫照。有一次，他教「語流音變」，詳細講述「一」、「不」的變調情況，並舉例說明，學生的課堂學習活動是聽課與跟讀。雖然是中二生，他們的普通話水平不錯，發音咬字都很準確。他囑咐學生要用功地把每一個字讀得準確，以應付將來的專業考試(觀課：20090519)。

為了使學生有系統地學習語音知識，他會篩選教科書的課文教學，配合他為學生精心編寫的講義及練習(檔案資料)。從下一段的訪談內容反映他的想法：

課本呢，並不完全能滿足我的這個教學要求。課本上只能做個簡單的介紹，那我們會做大量的工作。把我過去的經驗放進去，自己編教材。(訪談：20090519\_T3)

田老師的專業訓練塑造他的教學信念與教學行為：

我們是專業的演員，對表演要認真，不能出錯。我經常發現學生的發音錯誤，我會一一糾正，並告訴他們這樣的學習態度不好，會關

笑話的。(訪談：20090423\_T2)

由於學校採用普通話教中文，相關的課外活動，諸如校外朗誦比賽及話劇表演，也使用普通話。田老師可以發揮及運用其專業知識，指導學生參加比賽：

譬如讀臺詞的技巧、表現力、運用聲音的技巧。我訓練學生的時候會要求他們聲音一定要夠大，不用話筒，別人也能聽到。(訪談：20090423\_T2)

基於過去100年來英國管治香港的社會文化影響下，學生對普通話的重視程度不及英文，他常常苦口婆心地向學生解釋，學習普通話的重要性，因為香港已回歸中國。在幾次訪談中，田老師經常強調「語言是非常重要的」的信念，影響個人的前途，這與他過去的語言學習經驗有關。

田老師回顧他的教學生涯，並以一位導演來比喻他的角色——安排學生學習的程序、學習的內容與方式，恰巧是他的專業投射。

小結：從投考戲劇學院失敗，至刻苦學習後成功入讀戲劇學院，是塑造田老師教師信念的重要時期，他從嚴師的身上學習，並在戲劇學院的學習經驗中，建立教學信念，且把所有信念都實踐在課堂教學之中。

#### 四、唐老師：為生活及工作學習語言

唐老師在四川出生，在南京長大，南京話是她的母語。雖然小學六、七歲時，學過普通話拼音，但她很快就忘記了，因為老師是用填鴨式的方法教學。由於普通話是教學語言及電臺、電視廣播的共同用語，她以為自己的普通話挺好的。她在大學修讀化學，課餘時喜歡參加話劇表演，有一位師兄指正她發音不準確，引發她學好普通話的決心：

大學有很多活動，我想有多一點機會表現自己，譬如演講呀、做主

持呀……我很努力學，多注重自己的發音，這反而令我的普通話進步最快。(訪談：20090311\_C1)

唐老師認為學習語言是生活及工作所需，這與她的個人經歷有密切關係。她小時候跟隨爸爸到四川，學會四川話；大學畢業後，她到深圳及香港工作，很快地學會了粵語。這些經驗是塑造信念的重要來源。首先是學科信念，她表示：

普通話是一門應用語言的學科，目的是為了溝通，應付日常生活及工作的需要。(訪談：20090311\_C1)

此外，唐老師的教學信念與她學習粵語的經驗有密切關係。她認為拼音只是工具，幫助學生正音；學生能說、能聽，不會拼音也不是問題：

在教學上，我會借助我學語言的經驗，就是常常聽別人說話，看別人的口型，聽別人發音，糾正自己的錯誤。我沒有學過粵語拼音，都可以說粵語。只講拼音知識是不足夠的，學生需要時間、耐性，勤力地練習。(訪談：20090317\_C2)

她在職業訓練學校教學，而她的學生是酒店業的學員，學習普通話做為謀生技能。學校設立普通話科，與近年香港社會文化的轉變有關，自從香港回歸以來，不少內地遊客來港觀光，酒店業的學生自然要學好普通話，提升職業的技能。基於自己以往學習普通話的經驗與體會，唐老師積極支持及配合學校的政策。

至於教學內容方面，她表示一定要生活化，以配合學生未來職業的需要：

我比較關注一些他們喜歡的話題，旅行呀，問路呀，吃東西呀。譬如客人要喝湯，粵語是「粟米湯」，普通話就是「玉米湯」。(訪談：20090401\_C3)

唐老師以前的教學方法頗傳統，接受訪問時，她正在修讀學位教師教育文憑課程，主修普通話教學法，她學了一些有趣的教學方法，運用在教學中，成功地提高學生的學習興趣。她表示自己不會把課堂學到的東西，照搬到她的教室去，反而會改良，以切合學生的需要及性向：

例如：分組搶答，利用分數帶動學習，安排他們玩「有口難言」遊戲，每一組派一位同學出來做動作，而其他同學則猜一猜他要表達的意思。我覺得這種效果非常好。以前，我教拼音，我講課他們就睡覺。後來，我跟他們玩遊戲，他們都爭著出來玩。傳統的方法老師很舒服，不用花心思設計活動，但學生不喜歡。(訪談：20090401\_C3)

經歷轉變後，她在教學上獲得成就感，學生的表現也有進步，師生享受教與學的過程。從觀課的資料反映教師信念與教學行為互相配合。從學期初開始，她已經把學生分成11組，每一節課都會安排小組活動，而每一組都由一位普通話程度比較好的組長帶領，可以糾正組員的發音。觀察所見，這班學生愛說話，由於老師規定只能用普通話交談，偶有同學說粵語，大家都會互相提醒。這一節，唐老師教授酒店客房的詞彙，她先用提問的方法引起動機，之後就玩遊戲，她預先把客房的詞彙寫在白紙上，每一組派一位同學出來做動作，讓同學猜，猜對了就得一分，學生聚精會神，希望爭取高分。之後，老師叫班長發講義給同學，這份講義有酒店客房的詞彙與拼音，然後由老師帶讀（觀課：20090515）。她也向研究者展示她所編製的教材，粵語及普通話詞彙的對譯比較多，都是環繞酒店服務業的主題（檔案資料）。

在學習信念方面，唐老師認為學習普通話，能學以致用就最理想了，無須要死記硬背。她表示學習過程一定要輕鬆，學生要參與，背後的理念是：

從遊戲中學習，眼睛要看、耳朵要聽、嘴巴要說，要跟我做動作，



印象就更加深刻。(訪談：20090515\_C4)

每一個月，學生有機會到學校的餐廳實習，他們要負責設計一個美食主題，無論是學生廚師還是服務員，他們只可以用普通話或英語跟客人對談。爲了表示對學生的支持，唐老師會到餐廳吃飯。有一次，她還帶研究員到餐廳吃飯，了解學生的普通話溝通能力。

唐老師持續地提升她的教學專業，1998年她參加普通話基準考試，及格之後就報讀大學校外課程，獲取普通話教學證書。接受訪問時，正在修讀學位教師教育文憑課程，她相信從正規課程可以學習如何教學，進而改善自己的教學方法，這個信念是很堅定的。

唐老師形容其教學角色是：

我與學生是學習夥伴的關係，我跟學生學習粵語，他們跟我學習普通話。(訪談：20090515\_C4)

小結：唐老師的學科信念及教學信念與自己學習語言的經驗有密切關係，首先是努力糾正普通話發音，之後因爲生活及工作需要而學習粵語。而教育文憑課程的經驗及學生的不積極表現，引發她改變傳統的教學方式，轉向以學生爲中心的教學方法，提升學生的學習興趣。

## 五、綜合分析及比較

本研究發現，深刻的語言學習經驗對塑造教師信念有重大的影響力。由於每個人的故事都不一樣，所呈現的信念——有關學科、教學、學習、學習教學及教學角色等，各具特色，且指引教師的教學行爲。表3爲4位教師的信念來源、教學信念及教學行爲概覽。

### (一) 信念來源

根據本研究的發現，教師的教學信念會伴隨個人的成長與經驗而發展，

表3 教師信念來源、教學信念及教學行為

	龔老師	馮老師	田老師	唐老師
信念來源	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.到臺灣讀師範大學，以國語學習中文</li> <li>2.普通話導師的語文、文學造詣高，受到啓發</li> <li>3.先後負責統籌全校普通話科並以普通話教中文課程</li> <li>4.學生以學習普通話為光彩的事</li> <li>5.學校實行普教中語言政策</li> <li>6.社會文化重視普通話</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.小學普通話老師營造輕鬆愉快的學習氣氛</li> <li>2.小時候到臺灣生活，用普通話與人溝通</li> <li>3.受師訓導師啓迪，強化學習普通話是為了溝通的信念</li> <li>4.學生對學習語音知識不感興趣</li> <li>5.學校壓縮普通話課程</li> <li>6.社會文化依然重英輕中</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.戲劇學院考試落選，拜師苦練普通話</li> <li>2.在戲劇學院接受專業訓練</li> <li>3.負責全校中一至中五級的普通話教學</li> <li>4.學生重視英文，輕視普通話</li> <li>5.學校實行普教中語言政策，設立普通課外活動</li> <li>6.香港回歸，社會人士重視普通話</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.大學時參加話劇表演被學長批評發音不標準，努力自我糾正</li> <li>2.到深圳及香港工作，學習粵語</li> <li>3.學習師訓導師的有趣教學方法</li> <li>4.學生討厭學拼音</li> <li>5.學校設立普通話課幫助酒店學員提升職業技能</li> <li>6.社會文化認為學好普通話對謀生有利</li> </ol>
學科信念	把普通話融合在中文教學中	一門溝通的學科，發音無須太標準	要掌握語音知識，發音要標準	謀生的工具
教學信念	以粵語做為切入點教授普通話，師生要有交流	拼音是輔助，教學要輕鬆愉快，提升學習興趣	盡心盡力講授普通話語言知識	拼音是輔助，教學內容要生活化，著重學生參與，提升學習興趣
學習信念	同儕互動、個人練習	有趣的學習活動，讓學生開口說	要牢記所學、背誦語音知識	要實踐所學

表 3 教師信念來源、教學信念及教學行為（續）

	龔老師	馮老師	田老師	唐老師
學習教學信念	觀察老師及觀察教師同儕表現	從老師身上學習教學方法、為師之道及啟發學生的方法	從老師的言行中學習	通過正規專業課程，從老師身上學習
教師角色信念	課程設計者、培育者	鼓勵者、學習促進者	導演	學習的伙伴
教學行為	以普通話教中文，加入粵語、普通話元素	安排遊戲、小組活動、唱歌等	講解語音知識、糾正發音	安排搶答、遊戲、小組合作活動

可以劃分為三個階段：第一階段是求學時期（不論是小學、中學、大學），而塑造普通話教學信念最關鍵的因素是深刻的、具影響力的語言學習經驗。研究結果也顯示，教師會因應環境的變遷，例如：離開家鄉到異地讀書、生活或工作，透過生活上與人交際的非正規語言學習經驗，塑造其信念。

第二個時期是接受職業培訓課程的階段，專業發展課程與教學信念發生碰撞，使之產生變化。相對第一個階段來說，此一時期的學習經驗對教學信念的影響比較次要。本研究發現，在個人接受正規教育時，塑造學生信念的人是師長，他們如同撒種的人，在學生心中播下種籽。師長的一言一行，都是學習的楷模。

第三個階段是教師職業生涯的實踐階段，教師將其信念實踐在教學之中。其教導的學生對教學信念的影響反而是最小的，教師會因應情況調節其教學信念與教學方式，但卻不會搖動他們本來已建立的教學信念。不過，學生學習表現上的正面回饋，能給予教師很大的鼓舞。至於學校的語言政策，對塑造教師信念的影響力不大。然而，學校對普通話的重視，加上教師信念的配合，

教師的滿足感及成就感會很大。

至於社會文化與共同建構的價值觀念，對教師的影響因人而異，教師可以根據個人的判斷，選擇接受或拒絕。舉例來說，隨著香港回歸中國，雖然有教師認為掌握好普通話有助學生將來的職業發展，但也有教師認為普通話是閒科，這是由於重英文輕中文的觀念依然根深蒂固。

## （二）信念

本研究發現，教師的信念——學科、教學、學習、學習教學及教學角色，都是由經驗所塑造的。研究者從不同個案中歸納出三種普通話學科涵義的信念：1.語文教學的一部分；2.一門語言學知識；3.一種溝通的工具。第一種信念屬於「語文學習」的範疇，第二種歸入「語言學習」的類別，第三種則是「交際性學習」，三者在本質上雖然各為一個獨立的範疇，然而，三者的關係密切，因為「語文」包含「語言」與「文字」兩大範圍，掌握普通話的「語言學」知識，有助於糾正「語音」，增加與人溝通的準確性；而累積「詞彙」與「語法」的規範，對寫作大有幫助，可以做到我手寫我口。再者，語文學習的目的有兩個層次，最基本的層次是以口語（普通話）或書面語（規範的現代漢語）達到與人溝通的目的，無論是為了生活應用還是職業需要。至於較高的層次，是把語文視作思維的一種媒介、文化的載體。因此，教師的學科信念呈現錯綜複雜的關係。

至於教師的教學信念，無論是教授的重點及教學的方法，每位教師各有不同。無論是語文還是語言學習，一定有屬於它的知識基礎，並且要掌握應用方法。從「教什麼」的信念來分析，本研究發現，教師教授普通話都涉及知識與技能兩個範疇，然而，他們卻有主次之分。有一類教師以「知識取向」為主，另一類教師則以「技能取向」為本。再從「如何教」的教學信念，持「知識取向」的教師以講述為中心，透過解說、示例來達到傳授的目的。持「技能

取向」的教師以學生為中心，傾向讓學生經歷學習的過程，鍛鍊其語言技能。以比喻來說明，第一類的教師屬於講解員，希望學生先掌握語音知識才去應用，對知識的獲取要求比較嚴格；而第二類教師則屬於教練，期望學生能夠應用語言，對學生能否確實掌握語音知識的要求比較寬鬆。特別要強調的是，兩類教師皆有教授知識與培養技能的元素，只是著重點各有不同而已。

從教師設計課堂學習的任務，可以反映其學習的信念，主要分為兩大類別：將學習詮釋為較被動地接收資訊還是主動參與；是操練語音知識，還是與同儕雙向互動、參與討論、遊戲活動等。

至於學習教學信念，絕大部分是由觀察及模仿老師而衍生的。教育工作的使命感、教學信念、教學的方法，是藉著兩代教師之間不自覺的關係得以維繫及傳承。

教師如何理解自身的角色，也與教師經驗、教學信念及職責有直接關係，本研究反映教師的角色是多元化的，例如：課程設計者、栽培種籽的人、鼓勵者、導演、語言學習夥伴等。

### （三）信念與行為

本研究反映深刻的語言學習經驗是塑造教學信念的重要因素，而信念又支配行為（Clark & Peterson, 1986; Shavelson & Stern, 1981）。教師根據其教學信念，首先對學科及教學任務做出定義，之後會選擇相關的教學內容、教學方法及安排學習課業，而教師所演繹的角色也反映著他們的信念。換言之，教學信念是隱性的思維活動，而行動是教師內心世界的表徵（Clark & Peterson, 1986）。

雖然教學信念與行動是相輔相成的，但當教學信念受到外在因素限制時則會被壓抑，諸如考試、時間與壓力或學校行政人員的指令（例見陳曉波，2009；蘇子，2004；Ma, Lam, & Wong, 2006; Parker, 2006）。本研究發現，馮

老師的教學信念受到學校政策的制約，只好與現實妥協，把三年的普通話課程壓縮至兩年完成。然而，本研究結果也反映，學校政策有助於教師信念的發展，例如：龔老師要負責統籌以普通話教中文，在實踐的過程中，她的信念與行為是配合政策的。

## 伍、討論

本研究有兩個重要的發現：第一是教師的語言學習經驗愈深刻，塑造教學信念及行為的影響力愈大，而這些經驗與個人成長有密切關係；第二是有關香港普通話教學的爭論，諸如普通話的定位及教學方法的問題。以下將根據這兩大範疇展開深入的討論。

### 一、教師的經驗塑造教學信念與行為

雖然影響教師信念的因素可謂包羅萬象，似乎在人生的不同階段，持續地影響教師的決定與行為（Clark & Peterson, 1986），但本研究發現，最深刻的語言學習經驗，對塑造普通話教師的教學信念是最具影響力的，且全部屬於第一階段的在校或有關學習的經驗，第二階段的教師教育及職業性的專業發展屬於次要，最後，是第三階段的教學實踐經驗、圖1呈現本研究的分析結果，愈接近中央的因素（經驗和人物），影響教師的信念愈強，愈接近邊緣的因素，其影響力相對較小。

本研究的發現與先前的研究結論不盡相同，因為過去的研究指出，教師的信念建立於早期求學時的學習經驗（Kagan, 1992; Lortie, 1975; Pajares, 1992），然而，本研究發現深刻的學習經驗不一定在早期發生，有些是在後期，即大學階段。此外，這項發現也可以補充前人理論之不足，教學信念的形成不僅源於學生時期的觀察（Lortie, 1975）與學校教育（Richardson, 1996），

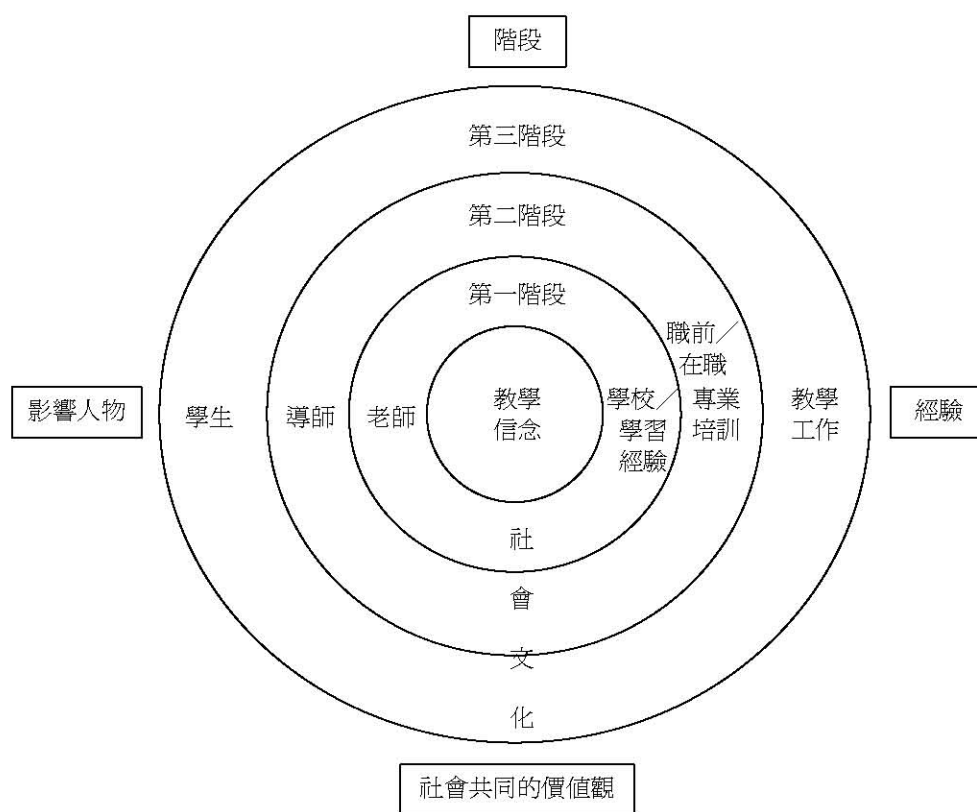


圖 1 教學信念形成的分析圖

在生活中的學習也可以發展教學信念。因此，本研究肯定語言環境對學習是很重要的，這屬於語言習得的範疇，與在正規課堂中的語言學習是有分別的，前者是隨意的，而後者則是有系統性的（李宇明，1994）。

何玉芬（2006）的研究反映，教師修讀在職教師教育文憑時，由於得到正面的回饋，更加強教師的信心，鞏固教師所持的信念。而本研究發現，教師在進修期間得到導師的啟發、觸動或喚醒原本埋藏在心底的信念。由於教育是「人」的事業，透過觀察，學生會判斷好老師的標準，建立日後教學的風格、

課堂教學設計的模式、對學生的態度等（譚彩鳳，2005；Sexton, 2004）。本研究的發現與前人的研究結果相同。

在學校實踐教學時，學生的學習反應對教師的教學信念——「如何教」產生的影響會因人而異。有些教師會嘗試改變自己的教學方式，諸如摒棄單向講授方式，改為雙向互動，增加學習的趣味。從學生學習成果得到的教學回饋反過來強化教師的教學信念（譚彩鳳，2005；Shavelson & Stern, 1981）。然而，也有教師堅持一己的教學方法，不願改變，把學生的消極學習態度歸因於學生的語文價值取向。至於學校的語言政策，則對教師信念的影響力有限，不過，若學校重視學生學習普通話，教師的滿足感會很大。

針對社會文化而言，普通話是中國大陸的官方及大眾傳播媒體的語言，其地位不容置疑。香港自回歸以來，對學習普通話的需求也日增。本研究反映社會文化能否影響教師信念，是因人而異的。有人認為普通話很重要，是升學及就業的本錢，這與他們過往的學習經驗有關；但也有教師認為這是閒科（雖然這位教師有在香港接受普通話教育的學習經驗），卻無法取代傳統中、英、數的學科地位。

本研究發現，教學信念在教師成長的過程中是不斷演化的，而非如前人所言的是不變的（Kagan, 1992; Nespor, 1987; Pajares, 1992）。教師的教學信念，直接影響他們的課堂教學行爲，例如：怎樣定義普通話學科，如何教授普通話，安排什麼學習活動，如何演譯教師角色，因此，本研究重申信念與行爲是互為影響的（譚彩鳳，2005；Grossman, 1991; Lam & Kember, 2006）。本研究發現，教師的教學取向分爲直接傳授語音知識及運用活動方式教學兩大類，這與前人發現的兩大教學取向（orientation）——傳授與啓發取向（譚彩鳳，2006；Kember, 1997; Kember & Kwan, 2002; Levitt, 2001）相同。



## 二、普通話教學的爭論

1997年香港回歸中國大陸以來，雖然加強中小學普通話的教學工作，但普通話的教學一直存在很多問題。本研究反映出，不同教師基於教學信念的不同，推行普通話教學的情況並不一樣。首先，教師對普通話學科抱持不同信念，對普通話的涵義產生紛歧。究竟普通話應屬於獨立的學科，抑或成爲一種教學的語言（何偉傑，1996），引發了不少爭論（張國松，2005）。這些問題與香港語言政策缺乏周詳計畫與善後工作也有關係。自從1998年，普通話成爲中小學的核心科目，到2001年香港課程發展議會宣布將普通話教學訂爲長遠的目標，學校得到語文教育及研究常務委員會的資助，陸續開始試驗以普通話教中文。學者批評這些決策主要從行政角度出發，缺乏研究的支持和實際教學情況的考慮（何偉傑，1996；陳瑞端，2003；黎歐陽汝穎，1997）。香港推行普通話教學已超過10年，但教育局既沒有提升普通話教學的情況，也沒有任何措施檢討其政策的成效，目前的情況是任由學校及教師自行處理。中國內地及臺灣是以普通話做爲授課語言，而沒有普通話科；香港這個粵語方言區卻設立普通話。普通話做爲教學語言已成爲大勢所趨，但究竟是否需要保留普通話科呢？教育當局一直沒有指示，造成混亂的教學情況。

第二，教師所抱持的教學信念不同，其教學行爲也是大相逕庭的。當中的爭議在「教什麼」與「怎樣教」的議題上。究竟應該是有系統地教授語音知識，還是用遊戲與活動的教學方式，讓學生培養交際與溝通能力？本研究揭示，香港普通話教學的問題是教師所抱持的信念出現誤差，認爲普通話是一門語言學，於是教師花了大部分時間講解語音知識，學生缺乏聽說的機會（周健，2004；陳瑞端，2003），學習變得枯燥乏味。因此，學者提出要改變教師的教學觀念，擺脫只著重語音矯正、朗讀課文的階段，讓學生脫離書本，嘗試

開口，假以時日，才能收到良好的效果（邵宜，2006）。本研究所得的啓示是，教師改變教學行爲與信念，以語音知識爲副、交際與溝通能力爲主的觀念，並放棄單向講述，改爲以雙向互動的教學方式，提升教與學的效能，值得同儕借鏡。

除了教師的信念外，本研究結果又反映目前普通話教學的困境，包括一些客觀因素：其一，香港是粵語方言區，人們日常生活以粵語溝通，電視、電臺也是用粵語廣播，而學校每週只設一節普通話課，課堂學習時數少（邵宜，2006；詹伯慧，2002），在缺乏良好的語言環境下（周柏勝、劉藝，2003），學生如何學好普通話呢？其二，香港過去的100年是受英國統治，普遍香港人的心態是學好英語比學好普通話更重要，師生不重視普通話的心態是由社會文化所塑造的。其三，與其他學科比較，普通話科規模小，受訪教師都是自己一人負責全校或一級的普通話教學工作，人手不足，且由中文教師兼教普通話（梁佩雲，2006），反映學校缺乏發展普通話的資源，教師怎樣教好普通話呢？

## 陸、結論與建議

本研究發現，塑造普通話教師的教學信念與行爲的重要因素是，教師的深刻的語言學習經驗，不論是正規或非正規的、在學校或是從生活中，對教師的影響是深遠而持久的。教師的語言學習經歷具有階段性：在學時期、專業培訓與教學職業生涯，而這些階段的經歷又與個人、學校及社會文化等因素互相糾纏，交織出複雜的教學信念，例如：對語言學科的定義（語言學／溝通工具／語文學習的媒體），教學與學習的信念（教授與學習語音知識／聽說的溝通技能／語文知識與能力；學習爲了獲取知識還是應用所學），學習教學的信念（觀察老師言行／同儕互動的教學方法），教師自我角色的審視（課程設計者／知識傳授／促進學習／學習夥伴）等。本研究的另一項突破性發現是教師的

教學信念並非是一成不變的，而是會持續發展，並可能經歷轉變。當教師處於年輕階段，或其教學信念未根深蒂固時，此時的學習經驗有助他們做出轉變。教師會根據個人的學習經歷、生活歷練、在學校工作的處境、社會文化觀念的影響，而調節其對語言教學的信念，繼而影響規劃課堂的教學工作、選用教學的策略、安排學習的課業及師生互動的活動等。

雖然教師教學信念的研究不少，但主要集中在科學及數學兩門學科上，有關語文及語言教學的研究比較少，過去曾有研究針對英語（第一語言及第二語言教學，例見Grossman, 1991; Johnson, 1992）及中國語文（例見黃繼仁、周立勳、甄曉蘭，2001；譚彩鳳，2005），但有關在職普通話教師教學信念的研究是欠缺的。本研究的發現，不但補足空白的研究領域，還在教師教學信念的理論與實踐方面提供新的觀點，也為語言教育政策者及教育工作者帶來重要的啟示。

從本研究的結論中，反映教師的教學信念會隨著個人經驗的增長而演變，因此，要更清楚地掌握教學信念的演變過程，需要做長時間的觀察。Kagan（1992）指出，在研究教學信念的課題裡，最欠缺的是自然的、追蹤式的研究，人們對教師教學信念演變歷程的知識是很缺乏的。到了現在，這方面的資料依然很少，故研究者建議一個可探究的方向就是以個案形式，長期追蹤教師教學信念的變化，深入地從認知及情意兩方面探究，了解教師教學信念的演變過程，發現導致改變的因素，或因經驗累積之後，發展成新信念等問題，以發掘更多關於教學信念形成及轉變的線索。此外，也可以拓展研究對象，例如：比較職前及在職教師、任教不同學科及不同年級（小學、中學及大學）的教師，亦可比較相同或不同教師的學歷、職稱、學校類別、學生能力及社會文化等變項，希望可以提供更豐富的實證資料，了解教學信念的演變與不同因素的關係。

## 參考文獻

- 王恭志 (2000)。教師教學信念與教學實務之探析。《教育研究資訊》，8 (2)，99-124。
- 李宇明 (1994)。語言學習異同論。載於世界漢語教學編輯部 (主編)，《語言學習理論研究》(頁77-93)。北京：北京語言學院。
- 何玉芬 (2006)。流沙上的朝聖足跡——從教師口述個案看教育承傳與教改。香港：進一步多媒體。
- 何偉傑 (1996)。普通話——作為一個學科與教學語言的發展。《教育學報》，24 (1)，67-86。
- 邵宜 (2006)。方言習得規律與港澳僑生普通話學習。《語言文字應用》，2，89-94。
- 周柏勝、劉藝 (2003)。從教師、學生與學校的課程論香港推普問題。《語言文字應用》，1，27-34。
- 周健 (2004)。香港普通話教學的若干問題。《語言文字應用》，2，131-136。
- 周淑卿 (2005)。論教學文化更新與學校課程革新之基礎。《課程與教學季刊》，8 (3)，15-25。
- 香港教育統籌委員會 (1996)。《教育統籌委員會第六號報告書：提高語文能力整體策略》。香港：香港政府印務局。
- 梁佩雲 (2006)。從中學教師的普通話教學觀念看「用普通話教中文」在香港的潛在問題。《教育研究學報》，21 (2)，235-258。
- 陳瑞端 (2003)。關於香港地區普通話教學的一些反思。載於香港大學教育學院香港普通話培訓測試中心 (編)，《普通話教育的發展和推廣國際研討會 (2002) 論文集》(頁133-144)。香港：香港大學教育學院。
- 陳曉波 (2009)。《變革實施中高中語文教師的課程取向及影響因素：A市的個案研究》。香港中文大學教育學院哲學博士論文，未出版，香港。
- 張佩瑛、蔣治邦 (2000)。課堂內師生問答互動之研究：國小數學課問答互動中教師教學信念與教學處理的關係。《教育與心理研究》，23 (上)，99-122。
- 張國松 (2005)。香港語文教師用普通話教中文的機遇與挑戰——分清語言頻道轉換和教學更新理念更新的主次關係。《現代語文》，11，95-97。
- 張國松、何偉傑 (1996)。中文科教師普通話能力研究。《教育學報》，24 (2)，57-80。
- 張爽 (2006)。《中國大陸統整課程的教師信念：兩所學校的個案研究》。香港中文大學教育學院哲學博士論文，未出版，香港。

- 黃郁茸 (2006)。國民中學國文教師作文教學信念及其形成因素。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 黃素蘭 (2005)。小學美勞科教師的美術教育信念。香港中文大學教育學院哲學博士論文，未出版，香港。
- 黃繼仁、周立勳、甄曉蘭 (2001)。國小教師國語教學信念及相關因素之調查研究。教育研究集刊，47，107-132。
- 葉瀾 (編) (2001)。教師角色與教師發展新探。北京：教育科學。
- 詹伯慧 (2002)。從實際出發思考香港的普通話教育問題。語言文字應用，2 (1)，41-48。
- 黎歐陽汝穎 (1997)。為香港的普通話科教學定位。載於李小達、林章新 (編)，集思廣益：邁向二十一世紀的普通話科課程 (頁5-10)。香港：香港課程發展處中文組。
- 蕭炳基 (1992)。「教學法」課程之演進與革新。教育學報，20 (1)，3-16。
- 譚彩鳳 (2005)。中文教師的教學信念及其對課程實施的影響。香港中文大學教育學院教育博士論文，未出版，香港。
- 譚彩鳳 (2006)。香港中文教師教學信念及背景因素之研究。當代教育研究，14 (1)，113-146。
- 蘇子 (2004)。香港幼兒教師的教學信念：個案研究。香港中文大學教育學院哲學博士論文，未出版，香港。
- 蘇潔玉、梁佩雲、謝雪梅 (2004)。普通話科教師教學信念的形成與更新。教育研究學報，19 (1)，121-136。
- Abelson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366.
- Ballard, B. (1996). Through language to learning: Preparing overseas students for study in western universities. In H. Coleman (Ed.), *Society and the language classroom* (pp. 148-168). Cambridge: Cambridge University Press.
- Block, J. H., & Hazelp, K. (1994). Teachers' beliefs and belief systems. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed., pp. 6099-6103). New York: Pergamon.
- 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.

- 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.
- Cortazzi, M., & Jin, L. X. (1996). Cultures of learning: Language classrooms in China. In H. Coleman (Ed.), *Society and the language classroom* (pp. 169-206). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Davison, C., & Lai, W. (2007). Competing identities, common issues: Teaching (in) Putonghua. *Language Policy*, 6, 119-134.
- Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*, 15(1), 13-33.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies of qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gow, L., & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- 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.
- Grossman, P. L., Wilson, S. M., & Shulman, L. S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. In M. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 245-264). New York: Pergamon.
- Johnson, K. E. (1992). The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Reading Behavior*, 24(1), 83-108.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.

- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction, 7*(3), 255-275.
- 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.
- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustration from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99-152). London: Routledge.
- Lam, B. H., & Kember, D. (2006). The relationship between conceptions of teaching and approaches to teaching. *Teachers and Teaching: Theory and practice, 12*(6), 693-713.
- LeCompte, M. D., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2nd ed.). San Diego: Academic.
- Leung, M. Y., Lu, X. H., Chen, D. Y., & Lu, M. (2008). Impacts of teaching approaches on learning approaches of construction engineering students: A comparative study between Hong Kong and Mainland China. *Journal of Engineering Education, 97*(2), 135-145.
- Levitt, K. E. (2001). An analysis of elementary teachers' beliefs regarding the teaching and learning of science. *Science Education, 86*(1), 1-22.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago.
- Ma, Y. P., Lam, C. C., & Wong, N. Y. (2006). Chinese primary school mathematics teachers working in a centralised curriculum system: A case study of two primary schools in north-east China. *Compare, 36*(2), 197-212.
- Mansour, N. (2008). The experiences and personal religious beliefs of Egyptian science teachers as a framework for understanding the shaping and reshaping of their beliefs and practices about science-technology-society (STS). *International Journal of Science Education, 30*(12), 1605-1634.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies, 19*, 317-328.
- Nias, J. (1985). Reference groups in primary teaching: Talking, listening and identity. In S. Ball & I. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers*. (pp. 105-119). London: Falmer.
- Parker, A. (2006). Developmentally appropriate practice in kindergarten: Factors shaping teacher beliefs and practice. *Journal of Research in Childhood Education, 21*(1), 65-78.

- 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.
- Porter, A. C., & Freeman, D. J. (1986). Professional orientations: An essential domain for teacher testing. *Journal of Negro Education*, 55, 284-292.
- QSR NVivo (1999-2001). *Australia: QSR International Pty Ltd*. Retrieved November 12, 2009, from <http://www.qsrinternational.com>
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Rokeach, M. (1968). *A theory of organization and change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sexton, S. S. (2004). Prior teacher experiences informing how postgraduate teacher candidates see teaching and themselves in the role as the teacher. *International Education Journal*, 5(2), 205-214.
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455-498.
- Southerland, S. A., Sinatra, G. M., & Matthews, M. R. (2001). Belief, knowledge, and science education. *Educational Psychology Review*, 13(4), 325-351.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 435-454). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stodolsky, S. S., & Grossman, P. L. (1995). The impact of subject matter on curricular activity: An analysis of five academic subjects. *American Educational Research Journal*, 32(2), 227-249.
- 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* (A project of the National Council of Teachers of Mathematics) (pp. 127-146). New York: Macmillan.
- Watkins, D. A., & Biggs, J. B. (2001). The paradox of the Chinese learner and beyond. In D.



- A. Watkins & J. B. Biggs (Eds.), *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives* (pp. 3-23). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.
- Yang, S. H. (2008). Narrative of a cross-cultural language teaching experience: Conflicts between theory and practice. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1564-1572.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.