

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

摘要

本研究旨在考察教師對 2002–2003 年度實施中文科新課程的感觀，探討語文教師在回應課程改革過程中的心路歷程，了解他們在課程實施中的自我定位，從而分析影響教師參與課程改革的因素，並對新修訂課程的實施提出建議。本研究在課程試行計劃的第二年（2000–2001 年度）進行，訪問了 12 位教師（參加及沒有參加新修訂中國語文科課程試行計劃的各佔半數），從教師的角度探討影響香港中學中國語文教師參與課程改革的因素。

香港課程發展議會為配合整體的教育改革和課程檢視，重新修訂中國語文科課程，並建議於 2002–2003 學年起全面實施。課程改革文件推出後，引起廣泛討論，其中談得最多的，是新修訂中學中國語文科課程（以下簡稱「新課程」）配套不足，教師工作量大，難以真正實施。但是，在討論過程中亦有指課程實施困難，是因教師抗阻變革。究竟是配套不足，致令教師有心無力，還是教師不願改變，藉詞抗拒？

課程改革是教育改革的核心問題，改革的成敗，關鍵在於教師能否成功為學生創立新的教學文化。然而，教學往往受制度和環境局限，若把課程實施效果不理想歸咎於教師抗拒改革，並不公平（Churchill & Williamson, 1999, pp. 48–49）。反之，教師袖手旁觀，不參與課程發

展，待一切配套完善後才執行既定課程，亦不能有理想效果。因此，了解影響教師參與的因素，營造有利教師參與課程發展的條件，才能收到預期的成效（教育署，1999，頁4）。

研究背景

影響課程實施的因素有三大類，據Fullan（1991）的劃分包括：（1）創新或變革計劃的特徵；（2）學校特徵及角色；（3）外在因素。在第二類中，校長和教師也都會起作用。可見要成功推行課程改革，教師的因素至為重要。要了解教師在課程實施所起的作用，探討影響教師參與改革的因素，主要的考察角度是教師的感觀，亦即教師對課程實施中自身角色的了解。如果將這個「課程角色」套用在新課程的實施中，則先要檢視新舊課程在課程取向的分野，繼而分析教師角色的轉變（黃顯華、吳茂源，2002），從而探索有利改革的因素。

《學會學習：學習領域——中國語文教育諮詢文件》（課程發展議會，2000b）、《中國語文教育學習領域課程指引（小一至中三）》（課程發展議會，2002）及《中學中國語文建議學習重點（試用本）》（課程發展議會，2001）重申，新課程是針對過往強調篩選的中文課程的積弊，明確指出普及教育下中文課程的要求，而課程實踐的轉變包括：

1. 強調均衡、明確的教學目標——在現行中文課程中，說聽能力隨機講授，新修訂課程則讀、寫、聽、說、文學、文化、品德情意、思維及自學能力並重。從只重知識的吸收到多元而明確的學習目標，正是從篩選教育到普及教育的主要分別（黃顯華，1997，頁73-78）。

2. 開放學習材料 現行中文課程強調共同課程，只設限選及指定精讀課文，欠缺分殊的、具彈性的、照顧學生個性差異的學習材料讓教師和學校參考(黃顯華，1997，頁79)。新修訂課程強調開放學習材料，教師可按學生能力和興趣，編選學習材料及設計學習活動。
3. 整體規劃及學習材料的組織 現行中文課程受指定篇章局限，教學主要以單篇課文主導，學習目標隨課文轉變，教學重點散亂，或重複或遺漏。新修訂課程則容許教師因應教學目標，自行蒐集資料，按能力重點篩選學習材料，組織單元。課程設計強調整體規劃，循序漸進，系統地組織學習內容和活動，避免學習經歷支離破碎，從而促進學習。
4. 教學方法的建議 現行中文課程教學主要圍繞課文進行，只著重教師的講授而忽略學生主動的學習(黃顯華，1997，頁80)。但新修訂課程強調學習活動以學習者為中心，學生可以在課堂進行小組協作學習、討論、辯論、講故事或自行閱讀等；亦強調全方位的學習，學生可以離開課室，或走進圖書館、社區服務中心或電腦輔助學習中心進行資料蒐集或觀察等活動，培養自學能力。
5. 評估回饋教學 現行中文課程多採用常模參照測試，重視學生間學習的競爭。評估測試最重要的功能，是通過考測把學生排序，選賢擇優，汰弱留強。但新修訂課程強調評估回饋教學的作用，採用標準參照測試以了解學生的學習達標程度及學習進度，作為改善學習的根據(黃顯華，1997，頁81)。評估形式多元化，不一味依重紙筆考試，亦不硬性定期默書測驗，在每一教學過程中，診斷學習成效，按學生

情況，訂定拓展或補救學習活動，俾能更照顧學習差異，拔尖保底。

6. 照顧個別差異 對於學生學習速度的差異，香港學校系統一向只用留級方法去處理。但新修訂課程容許教師按學生能力，編排學習時間，設計學習活動，用不同方法處理學習者學習速度的差異。減少升學不必要的關卡，強調終身學習，自強不息。

由此可見，新舊課程無論在課程取向、學習材料的選取及教學方法上均有分別。大體而言，新課程的理論取向由「學科取向」轉為「學生取向」，教師與學生的角色亦因而出現變化，尤其在教師的課程角色變化後，對個人知識(學科上)、能力(教學上)及態度上的要求亦較前大大加強。課程改革成功的關鍵，與教師角色轉移和課程取向轉變息息相關。

為了縮短現有課程實踐與所建議課程實踐之間的差異，讓教師明白上述角色的轉移及課程取向的轉變，教育署於1999至2001年期間，在中學中國語文科課程修訂過程中，展開兩次「試行課程 共同發展學習材料」計劃，透過選定課題的試教、新修訂課程的試行，把學校的實踐經驗和心得，落實在課程發展過程中。

參與計劃的學校全部採用草擬中的新課程框架設計校本課程、學習單元，編選學習材料和組織學習活動。試行計劃目的是讓教師主動參與課程發展，與教育署攜手合作，積累實踐課程的經驗，加強學校間的交流，達致讓部分教師在全面推行新課程之前，取得實踐新課程理念的經驗和心得；而教育署與學校攜手合作發展學習材料，能為新課程配套提供支援，並讓更多教師參與課程發展工作，同時與他們建立伙伴關係。

在計劃進行期間，教育署按個別學校情況，安排課程發展主任和借調教師，藉此與學校緊密合作；又定期探訪，到校跟進及支援參加試行計劃的學校，與教師共同研討有關新修訂課程的課題，協助教師在教學上引入課程的理念及實踐方法，發展及交流有關學習材料及經驗。新課程的精神取向藉此得到驗證，文件上教師的「課程角色」亦得到印證。《學會學習：課程發展路向諮詢文件》列舉教師的建議職能包括(課程發展議會，2000a，頁107)：

- 透過教與學策略和現有課程，加強培育學生學會學習的能力；
- 取得並熟悉可供參考的有關課程改革資源；
- 了解最近的發展和變革情況；
- 營造良好學習環境，以幫助學生學習；
- 與其他教師或外間支援機構一起協作，預備試行和研究對學習有影響的各種策略；
- 與社區工作者協作，增進學生在課室以外的全方位學習經歷；
- 檢討日常運作；以及
- 與其他教師商討問題，分享知識和經驗。

教師是教育改革的核心，他們能否發揮課程領導角色，為學生創立新的學與教文化是改革成功的關鍵。本研究訪問六位參與計劃及六位不參與計劃的語文教師，透視他們對語文教師角色的定位及課程取向的態度，歸納出影響他們參與課程改革的因素。

影響教師參與改革的因素：文獻回顧

對於影響課程改革實施的因素，學者的研究頗為豐富，分析亦頗為多元。有關研究為本文提供了理論的依據和探究的方向，茲分述如下：

課程變革與實施的研究概述

6

關於課程變革與實施所涉及的問題，Fullan & Pomfret(1977)從學科內容或教學材料、組織結構、角色關係的轉變、知識及理解，以及價值內化等五個度向進行分析(pp. 361–365)，認為要落實新的課程，教師必須掌握新課程的學科內容或教學材料、課程的順序與評鑑；而學校的組織結構、學生分組、教學空間時間分配等，必須與新課程提倡的理念配合；教師與學生、教師與教師、教師與校長以及教師與課程顧問的關係均會因課程改革而有變化，教師的角色將隨著新的教學任務和對教學能力的要求而轉變；因此，教師對新課程的理念、價值和目標的感觀、認識、評價、投入，以及教學環境的配合，是影響課程實施的因素。

Fullan (1991) 分析影響課程改革實施的因素有三：即創新及變革計劃的特徵；學校的特徵和有關角色(地區 / 社區 / 校長 / 教師)的分工；政府及其他媒介等外在因素。這與Hall (1991) 的分析頗接近，他認為課程實施就是「建立使用某一創新的過程」，影響這一過程的因素有三方面，即創新及變革的特徵、干涉及參與人員，以及脈絡。換言之，變革能清晰簡明、實際可行，教師認同創新及變革的需要和構念，實施時得到所需的支援，學校以及教學周遭環境的文化配合改革精神等，均有助新課程的成功落實。

Marsh (1992) 指出影響課程實施的重要因素有七項，當中與教師有關的包括：教師對改革的認同感和投入感；因改革而來，在工作時間、報酬和獎賞、工作壓力的分擔、學校文化等方面的變更。

黃政傑(1999)綜合多位學者的研究，歸納出影響

課程改革實施的五大因素，其中包括：使用者本身(教師)的因素、課程設計、實施策略、機構情境、大社會政治單位的支持等。他認為教師就是課程的使用者、是課程實施的最基層人員，影響他們參與改革的因素各有不同，但大致可分為能力和意願兩大方面(黃政傑，1999，頁413)。

上述不同學者從多方面討論影響課程改革實施的種種因素，本文則沿此與被訪教師深入面晤，分析上列因素對教師參與改革的影響，並嘗試探討各個因素間的關係。

教師對變革態度的研究概述

面對課程的革新，教師是否參與其中，關鍵在於他們對改革的態度。有關的研究相當豐富，以下舉出具代表性者，作為本研究的參考。

黃錦樟、葉建源(1999)認為，影響教師對變革的態度的最根本因素是：教師對改革的理解和認同。有時課程改革中所謂的「好」，只是一種價值判斷，只有「好些」與「不夠好」之分(頁4)。但是，為了「好些」，新課程往往要求教師在教學過程中面對前所未有的挑戰，並要作出即時而具體的反應。面對衝擊，教師可能會出現價值上、心理上或實踐上的矛盾，而有不同的回應態度。面對「好些」與「不夠好」而來的衝擊，教師的態度可以是很極端的，甚至會出現「一個制度、兩種教師」的情況，即「理想幻滅者」和「積極改革者」。在課程改革中，教師究竟是前者還是後者，就視乎他們是否兼備實施的能力與意願(黃錦樟、葉建源，頁4)。

Waugh & Punch (1987) 認為教師對課程的認同

感，會影響他們對改革的參與。他們分析教師對新課程的認同感，受以下八項基本因素影響：

- 教師對成本和非金錢利益的評估
- 新課程的實用性
- 減少對課程實施的憂慮
- 教師的教育取向
- 教師在學校所參與的決策
- 教師對新課程的關注情況
- 教師對舊課程的感覺
- 教師覺得推行新課程所得到的支援

莫禮時(1996)嘗試從教師的工作環境出發，探討影響教師態度的因素。他留意到，在日常工作中，教師關注的是課室管理、考試課程的涵蓋、學生的學習、以及應付繁重的教學和改卷工作等問題(頁104)。雖然教師在課室中有相當的自主性，但課堂教學法卻受客觀因素的影響：「課本、資源限制(課室擺設)、課室管理、考試、科目文化、學校文化、投入感及效率」(頁113)。

莫禮時(1996)又從改革施行的策略、改革本身的特點及外在環境等因素，闡釋教師不參與革新的原因(頁108)：

- 嘗試和帶動改變的策略；
- 革新本身的特點：相對優勢、相容性、複雜性、試行及試驗、傳遞、清晰性及實用性；
- 實施的環境；
- 外在環境的特點。

對於推行改革的策略，Hargreaves(1992)從構想改革時的七個範疇的性質，指出教師抗拒變革的原因與推行改革的策略有密切的關係：

改革目的和意圖：對教師而言，改革是否其心底的意願；

情感因素：能否考慮教師的感情、靈感和負面的情緒；

政治的因素：改革推行時操縱的權力，學校有否賦權給教師；

文化結構：學校的人際關係以及教師的價值觀是否配合改革；

結構性的因素：教學時間、空間及角色和責任的問題能否解決；

學習因素：教師可否不斷進修以增長專業才能，創造理想的成績；

領導能力：領導能力高低影響改革的有效性。

Huberman (1992) 系統地對影響改革的因素作了多元層次 (multiple levels) 的分析，即：個別教師和學生的感觀層次、課室層次、校長及學校層次、社區及地區層次等，由個人而社會，由內而外，分析影響課程實施的因素。

小 結

綜合以上兩方面的論述，課程改革能否落實，教師是否願意參與，受著很多因素影響。要了解影響教師態度的因素，不能單憑理論的推敲，必須明白教師面對教育改革時的心理特徵及價值判斷，掌握教師因課程改革而新增的能力要求，以及教師所處的客觀教學環境及配套措施。因此，本研究嘗試從教師的角度，探討影響他們參與改革的態度的因由。為方便進行資料搜集，組織訪談內容，進行整理分析，本文嘗試將上述因素歸納成個人、學校、社會與制度三個層面，探討影響教師參與課程改革的因素。個人層面涵括教師的個人背景、信念系統、基礎知識，以

及他們對課程改革的認同感等；學校層面則指學校對課程改革的行政支援，同儕關係與學校文化，學校領導模式與教師專業決策的空間等；至於社會及制度層面則指教育當局所給予的專業支援，變革的配套措施，變革與學校對公開考試及家長的問責等。

研究設計

研究問題及意義

研究主要根據教師回應新修訂中學中國語文科課程試行計劃的情況，從教師的角度，關注他們是否參與背後的價值判斷，探求他們在回應課程變革的心路歷程及變化軌跡。影響教師參與課程改革的因素將從下列三個層面探討：

- 個人層面：教師的個人背景、信念系統、基礎知識，以及他們對課程、對改革的認同感等；
- 學校層面：學校對課程改革的行政支援，同儕關係與學校文化，學校領導模式與教師專業決策的空間等；
- 社會及制度層面：教育當局所給予的專業支援，變革的配套措施，變革與學校對公開考試及家長的問責等。

語文作為人類溝通的工具、中小學學習的基礎，是所有中小學生的必修課程。面對社會及教育需求的劇變，改善語文教學成了當務之急，語文課程改革的落實，教師是成敗的關鍵。關注影響教師參與的因素，找出教師支持或抗拒變革的原因，了解究竟是配套不足還是教師不願改變，有助修訂新課程的施行策略，使課程目標得以實現。同時，個別教師參與課程發展的經驗，可以作為其他學校的參考（課程發展議會，2000a，頁7）。

研究方法

研究採質性方法，探討影響教師參與或不參與新修訂課程試行計劃的因素，進行深入的豐富描述（thick description）（黃政傑，1987，頁168），將教師對課程、學生和教育現象的感知描寫出來，了解各因素背後的真正意義。故此，研究以訪談的方式，讓教師深入表述自己對中國語文教學的理解、觀念、改革時各方面的優勢和局限，以及對改革的關注等。

研究對象與取樣

這項研究的母體群為香港中學中國語文科教師，訪問對象主要分為兩組：一組包括曾經參與試行計劃的六位教師；另一組則來自其他沒有參與試行計劃的六位教師。由於試行計劃於初中進行，因此，調查對象都必須有任教初中班級的經驗，而參與者必須任教試行班級（見表一）。

限於研究時間和物質條件，訪問的對象是抽取方便樣本（convenience sample），即非代表性樣本，當中包括來自不同學校組別（第一至第五組別）、不同職級（學位／非學位）、不同職位（科主任／級組長）的中國語文科教師。根據他們任教學校的學生能力分為高、中、低三類，每類取樣4位；參與及不參與者各2位，研究個案合共12個。

資料蒐集的方法

研究資料來自與研究樣本的訪談，主要採取半結構式訪談（semi-structured interview）的方法（王文科，1986，頁240）。研究員先擬定題目範圍，包括個人、科組及學校、社會及制度等層面，以探討教師參與或不參與

表一：受訪教師資料

個案編號	學校組別	學生能力組別	教師背景					備註	
			年齡	性別	職級 [†]	學歷 ^{††}	年資		教學經驗
1a	不參加	高	26-35	F	GM	G,C,P	6-10年	4年本校	班主任、普通話科主任、帶課外活動
1b			26-35	M	SGM	G,C,P	6-10年	10年1校	
2a	參加計劃	中	26-35	F	GM	G,C,P*	1-5年	6年本校	德育工作、文學科主任 副班主任、帶課外活動
2b			26-35	M	GM	G,C,P	6-10年	6年本校	
3a	參加計劃	低	36-45	M	AM	G,C,P	20年以上	5年本校	班主任、訓導工作、籃球和乒乓球校隊 班主任、課外活動、輔導工作、家長教師會成員
3b			26-35	F	GM	G,C,P	11-15年	6年本校	
4a	參加計劃	高	26-35	F	AM	G,C,P	6-10年	8年1校	班主任、級組長
4b			26-35	M	CM	T,C	6-10年	6年1校	
5a	參加計劃	中	26-35	F	GM	G,C,P*	6-10年	6年1校	級組長 曾教數學科
5b			36-45	M	GM	G,P	16年	6年本校	
6a	參加計劃	低	36-45	F	GM	G,C,P	6-10年	6年本校	級組長、帶所有水上活動
6b			26-35	F	GM	G,C,P	6-10年	8年1校	

[†] AM：助理教席 CM：文憑教師 GM：學位教師 GM：高級學位教師

^{††} G：有學位 T：師範 C：主修中文 P：有教育文憑 P*：正修讀教育文憑

試行計劃的因素，從而獲得「與事實有關的資料」(黃政傑，1987，頁183)。在訪談過程中，容許被訪者自由發揮，深入闡明自己的意見和感受，有助於「發現參與者的焦慮和抱負」(黃政傑，1987，頁183)。

資料分析的方法

研究用「理論為後」(theory later)的取向(林智中，2000，頁17-18)，不以理論規範資料，而是從資料中找理論。然後，用比較差異的方法，依循教師對新修訂課程試行計劃支持或不支持進行分析，歸納影響教師參與課程改革的因素。

研究的效度和信度

為避免研究樣本少而影響研究的信度，本研究盡量在時間和物質條件許可的情況下，增加樣本數量。另一方面，在與正式樣本訪談之前，研究員亦進行了一次「試談」(王文科，1986，頁281)，測試預先擬定的題目的合適程度。為增加研究信度，訪談從多方面進行：

- 同一套問題訪問不同學生能力組別學校的教師；
- 同一個學生能力組別的學校取兩個教師樣本。

由於使用的是訪談的方式，研究員本身亦是研究工具，故研究員十分重視訪談的技巧，包括談話的態度、語氣、方法、表情等各方面，並與被訪者保持良好的談話氣氛與關係，以免影響信度。此外，將訪問過程錄音，確保口語交互作用的完整性，提供檢核信度的資料，而錄音帶又可以與書面紀錄對照，俾便從中找出深層意義。

研究的目的是要找出影響教師參與課程改革的因素。若單以參與試行計劃的教師為樣本，所得的結果並不

全面，因為參與試行計劃的教師，經過一至兩年的參與，對新課程的認識和實踐能力，以及面對改革的態度，都會因參與而有變化。因此，研究增設一組不參與的教師，探討他們不參與的因素，並與參與的樣本比較，使研究更全面客觀，增加研究的效度。

結果及分析

為探討影響教師參與新課程試行計劃的因素，本研究一共訪問了 12 位來自 6 所參與試行計劃與 6 所不參與試行計劃學校的現職中國語文科教師，他們分別來自學生能力高（主要為第 1 組別）、中（主要為第 3 組別）、低（主要為第 5 組別）組別的學校。

根據與 12 位教師的訪談資料顯示，教師個人的背景、對改革的擁有感和認同感，以及改革對他們帶來專業上的衝擊與新機會、角色的轉變、能力提升及進修的壓力，都影響著他們對課程變革的參與。科組同儕間的合作與學校文化，是影響教師參與課程變革的主要因素；社會環境及配套制度等較外在的條件，亦會干擾教師的參與。本文將根據訪談所得，就各項因素進行討論分析。

個人層面

教師的個人背景

訪談結果顯示，教師的個人背景是影響教師對改革的態度的重要因素，其中教師的年齡、學歷、經驗、職級、性別和個別信念對教學有很大的影響（高新建等，2000，頁 217）。訪談的資料顯示，由於教學經驗不同，大家對教師角色的理解不同，無論教師是低估了還是高估了自己的能力或對課程的影響力，對教師角色理解的偏差都會影響他們對課程發展的參與。

是項研究大部分被訪教師年齡都介乎26至35歲，教學年資亦多在6至10年之間，職級分別有文憑教師及高級學位教師（各1位）、學位教師（8位）、助理教席（2位）。其中1位持師範學歷，其餘11位均有大學本科學位；1位主修中史，其餘11位均主修中文。此外，在12位被訪者中，10位已完成教育文憑課程，有2位正在修讀有關課程。

由於12位被訪者的背景相若，訪談之中，對試行計劃的一般看法並無顯著差異，只有第3位（個案2a）及第5位（個案3a）被訪者較為特別，前者是只有5年以下教學經驗的學位女教師，後者是有20餘年教學經驗的男教師。前者傾向相信「教師無能」，覺得自己對於課程的發展無足輕重；後者傾向相信「教師萬能」，覺得自己可以解決所有問題，課程改革並無實際需要，結果兩者都選擇了不參與。

前者由於教學經驗有限，覺得自己有能力（有學位與教育文憑）卻沒有經驗，並非理想的語文教師，還有很多方面要加以改善。而且，她不大了解學校運作情況，覺得學校比較「靜」，因為教師的意見不受尊重，校長只會鼓勵科主任參加研討會，有事情只會與科主任商量；亦估計參與改革的學校不會給予支援，不但沒有認識參與課程試行的朋友，就連接觸任何有關新修訂中國語文科課程的場合都沒有出席，故此順理成章地不參加。如：

因為 可能我懶啦，我到而家為止都唔清楚做緊啲乜嘢 如果係咁嘅時候，個 panel 就係主導囉。（2a-36）¹

因為自己又未咁樣學習過，又未搞過呢一類咁樣的課程 （2a-42）

後者由於教學經驗豐富，覺得自己亦有足夠能力，覺得教師可以影響一切，教學成敗關鍵在於教師的處理，課程並沒有問題，因此認為改革既無需要，亦順理成章地不參與。如：

樣樣嘢，你肯靈活去做嘅話，新舊課程你一樣可以做到，點解話舊課程就唔夠靈活呢？如果我見到我啲學生係醒嘅一班嘅時候，我可以係後面加多啲嘢上去，咁就靈活啦，舊課程一樣可以，我哋而家都係咁做啦。（3a-22）

教學的方式你可以改變，同樣一課書，為甚麼有人可以教到好生動；有人就由頭到尾讀一次，就當教了，死氣沈沈，學生就毫無得益。道理就是這樣而已。同一碟材料，看個廚師怎樣去烹飪，是不是一定要最上等的牛肉，先至食得入口呢？（3a-3）

芥蘭炒牛肉，你又炒、我又炒，我炒到燻曬，你又炒到好好味，咁你又唔可以歸咎於芥蘭同牛肉。（3a-6）因為如果涉及到學科、教材嘅問題，都係番先生度討論（3a-48）

教師的信念系統

教師的信念系統對教學有很大的影響（高新建等，2000，頁217）。信念系統包括教師的語文教學觀、對教學環境、教學模式及對教育的核心信念等。系統的每個環節都會互相牽動，影響教師參與課程實施的決定。如果教師的信念系統較為開明、靈活，會較容易接受新知識及願意嘗試新方法，因而亦會參與改革，反之則不然。

訪談資料顯示，試行計劃的參與者與不參與者，他

們的語文教學觀大致相若，都認為語文是基礎學科，要全面培養學生的聽說讀寫能力、思維、文學、文化及品德情意。然而，兩組被訪者對身處的教學環境及教學模式的理解卻顯著不同。參與者多認為語文教師要回應環境及社會的改變，遇到問題，教師有責任解決。如：

（對教師的要求）我會話勇於嘗試囉。因為好多時面對新嘅嘢，語文老師會比較抗拒囉，但係其實可以試吓去做，同埋吸收多啲其他方面嘅資料，試咗之後自己會有啲啟發呀，如果唔試就全都唔可以知道究竟好定唔好囉。（4a-39）

要求最大嘅唔同，我覺得而家我哋要不停去進修自己囉，同埋我哋又要準備好多好多嘅嘢，有好多嘢要知，我覺得以前嘅老師一份筆記就可以搞掂佢，不過而家我哋唔可以咁樣囉。（5a-51）

不參與者多認為語文教師的工作有一特定的界限，界限以外的東西，不是語文教師的責任，教師無法改變。如：

我會感覺（學生）越來越難教 哩兩年我會感覺轉成英文中學，啲學生中一入嚟嘅中文成績已經冇咁好。（1a-16,17）

語文教師的任務主要是訓練學生，在文字、在語言、在思維方面互相組織之後去表達出來。一個人有時佢諗到嘅嘢，佢未必能夠識得好詳細、好仔細咁講番出來、表達番出來，因為表達的方式可以用言語、可以用文字、可以用圖表，不過圖表就不是我們語文教師的工作。（3a-3）

兩組被訪者對語文教師的工作任務與性質，看法有

顯著的不同。參與教師認為語文教師的工作是要回應課程的變革；不參與教師認為語文教師是有其獨特的任務，工作有特定的範圍與界線，同時受著客觀環境的左右，沒有發揮的空間，教師亦無法改變，既是無法改變，參加試行與否亦無相干。

（參唔參加）我認影響唔會太大 （2b-91）

參與試行的教師多傾向認同課程是在參考其他地方經驗的基礎上，不斷發展及調適的：

而家推行呢個新課程，我覺得係香港哩個環境係未成熟㗎。變咗我哋可以睇嘅嘢可以借鏡嘅嘢都唔足夠，大部分係靠老師自己去摸呀自己去搵呀，我覺得老師係好辛苦囉，如果我哋多啲中國內地嘅資料，佢哋試行咗有啲乜嘢唔好呀、改善咗呀，可能我哋就可以避免到囉。我覺得行起上來，無論係老師學生都會開心啲囉。（6b-59）

不參與的教師多認為課程發展最終的產品是一套「完美」的課程。正如歐用生、楊慧文（1999）指他們偏重「忠實」的課程改革觀，其基本的假設是：課程知識是教室外的專家創造的，這些專家引導課程改革；改革是直線的過程，教師可將發展出的課程加以實施，教師是消極的照本宣科，只要依據專家的指示，革新就能成功。故此，認為參與試行並沒有意義，這明顯影響了他們決定參與試行與否：

欠缺嘅嘢都仲係有好多嘅，包括我可以設計一個課程，但我唔會覺得嗰個係一個好 perfect 嘅課程，所以哩方面始終係有欠缺。另外，各種資訊

的接收，我會覺得係欠缺嘅，另外最大的欠缺係時間。（1a-40）

總而言之，被訪教師對新舊課程的理解頗為接近，他們多認為舊課程有不足之處，但亦有可取之處。即使是參與試行計劃的教師，他們也並不全盤否定舊課程，而對於新課程，他們都承認有其優點，在某程度上可以解決現行課程存在的問題，但亦有其局限，操作上有一定的技術問題。雖然是否認同新舊課程的取向會影響教師的參與，但參與者與不參與者較為重要的分歧，是兩者對課程的基本看法不同。參與試行的教師，認為課程是可以不斷發展、改善和調適的：

視乎教育署俾到老師多少資源同理信心。不少老師一來冇信心，二來冇料。迫住行淨係講校本。我認為推行之前要有料。要有一個豐富嘅教學指引。有指引可以有 modify，例如新加坡，有齊配件，老師可以跟住教，亦可以 modify。減輕老師工作量。要老師編課程係好沉重嘅。如果條件成熟，2002 推行冇問題，否則會有怨言。（5b-44）

而不參與的教師，則認為新課程應該完全沒有問題才可以實施，否則無法入手：

實施咩嘢先？到而家為止，我哋睇到手上嘅材料，教育署、課程發展處分出來嘅材料，都係一啲抽象嘅名堂，拿一啲建議嘅篇章，佢都唔敢話可行，搵啲學校去嘗試，去嘗試做啲咩嘢呢，未嘗試到新嘅就推翻晒舊嘅。大家都知道住新屋、著新衫係好，但係冇理由未有新嘅，就剪爛晒舊衫、推爛間屋。（3a-25）

故此，他們要等待一切成熟，資料齊備，才開始把整套課程帶入課室，試行只是一個發展階段，教師不必參與其中，因為教師沒有時間。

教師的知識基礎

Shulman (1987) 指出教師須具備教育知識、學科知識、教學知識及對學生性質的認識，才足以勝任教學工作。面對課程的變革，教師的基礎知識、學科課程知識、教學法以及他們對學生的了解，直接影響他們參與的決定。教學及改革的成效，與他們的看法是否和新課程所提倡的一致關係密切。是次研究之中，有11位被訪教師主修中國語文，11位具本科學位資歷，而且全部受過或正在接受師資培訓，因此對學科課程的理解頗為一致。兩組被訪者都一致認同以學生為中心的教學，認為教學首要引發學生的學習興趣，亦要適切照顧學習差異；對於教學方法的運用，意見雖各有不同，但大抵都走向多元化的教學方式，不再是教師講授為主，需要更多的師生互動的教學活動設計：

第一梗係課堂方面要生動啲，譬如盡量同佢哋實際生活嘅內容結合，咁佢哋相對嚟講會比較有興趣啲。（1a-7）

語文教學係唔係成功，其實都係一個指標，就係睇吓能唔能夠令學生成為一個主動嘅學習者。（1b-11）

吸引學生可以用好多方法，譬如話我們可以透過一些活動啦，即老師演譯的手法，有人講故仔的技巧好強，這樣是可以吸引到學生。也有人可以利用許多媒體幫助，令學生的專注力集中。

教材要有趣啲囉，要切合時代要求囉，教導嘅時

候要吸引啲啦，引起學生嘅興趣，冇太過沉悶。
(3b-3)

主要就係老師鼓勵佢哋積極參與囉，同埋多啲讚賞呀，多啲嘅課外活動囉。推動吓佢哋咁樣，同埋最緊要就係佢哋做咗之後，你就係俾番啲評價佢呀，咁佢哋會知道自己究竟做成點，咁都會推動佢哋學習。(4a-51)

要學生多些參與。 其實學生係想自己去參與、投入。(5b-40)

無論教師是否選擇參與，都同意生活化、有時代性的學習材料、多元化的活動有助引發學習興趣。

對於教科書，12位教師幾乎一致覺得要視乎質素才加以採用，或作校本調適，或作為教學剪裁的「根本」、「藍本」，不會全盤依賴教科書：

你要睇吓佢係點樣設計，係唔係真係可以吻合到。我相信其實係冇一本真係可以百分之一百吻合到了，但係如果有一套教科書真係可以有80%，我諗係低於70%，可以同你之前理想嘅設計吻合嘅話，我覺得都可以考慮採用。但係都唔可以全部跟晒佢，只係攞嗰70% 嚟用，跟住嗰30% 就係佢個基礎上再剪裁咁樣。(1a-66)

我會參考 但係我諗可能中間會有剪裁。(2a-35)

教師對改革的認同感

教師是課程的用家，對課程的優缺點都有一定的認

識與見解，教師認為需不需要改革、需要怎樣的改革、要改哪些部分、是否合理，都影響著他們的參與。如果他們認同改革是合理和實用的，同時認為新課程可以操作，則能成為改革的推動者；反之，認為改革不合理、操作有困難，他們就會反對實施。正如個案4的被訪者所說，教師是否參與試行，與他們覺得改革是否有必要，以及他們有沒有足夠的資料、新課程能否操作有很大關係：

主要係睇佢哋對舊有課程同埋新課程點睇囉，有啲可能覺得舊嘢個已經好好嘍嘍，唔需要改，咁樣就唔支持囉。時間唔係一個問題，但係就資源同埋資料最緊要。（4a-53）

新課程與現行課程，最大的分別就是取消了指定篇章。新課程開放學習材料，教材不單包括篇章、書籍等文字材料，更有電子化教材、音像、網上資料，任由教師自行設計篩選，組織單元。語文教學強調整體規劃、能力導向。在兩組被訪者中，參與計劃的多同意舊課程有問題，新修訂課程可以處理舊課程的局限：

篇章教學，你又要題解、作者生平、詞解等等，成課係好多重點，但係學生學咗好似冇學過嘢。再落番嚟單元教學，每次都有個重點，學生好清楚今堂嘅教學目標。所以個理念同數學好接近，令到學生知道哩堂學嘢嘍嘢。累積成年，學生可以知道自己學咗嘢嘍嘢。（5b-17）

我覺得佢（單元教學）可以解決文章太龐雜（的問題），學生未必可以掌握到咁多嘢。主題集中，重點集中，真係可以解決過去篇章嘅問題。（5b-18）

參與試行計劃的被訪者，多認為新課程有一定的優點，例如教學目標更明確、有系統，能提升教學成效，值得推行：

起碼佢哋（學生）會知道每個單元嘅重點係邊度，我都同意哩樣嘢無論幾辛苦都值得去做。因為當日教課文，之後佢哋仲會記得啲課文，但係就唔知個重點係邊。例如可以教你哋直接描寫、間接描寫，但係我哋重點地搵一個單元嚟教，就非常清楚，所以我覺得係值得嘅！（4b-30）

同時，參與的被訪者認為新修訂課程可以令教學更靈活，教師自主性更大，限制少了，教學模式更靈活自由：

舊課文以課文做主導，最主要一年要學幾多議論文、記敘文，一年學幾多白話文，一年學幾多文言文；但係課文入面嘅內容係要考佢哋嘅分析能力，這已經係舊課程嘅主線。新課程嘅分析能力唔一定係課文裏面學，仲係有好多嘢超離課文，以能力為主導，唔係俾課文牽住走。（4b-52）

我覺得個新課程比較靈活啲囉，唔會話俾個進度表限死我要邊一個時間教好邊一課呀咁樣囉，唔會話我一定要邊一段時間我又要測好驗呀，我覺得哩樣嘢彈性多好多囉，而家可以睇學生程度，唔一定要教晒啲嘢。如果嗰班學生程度差啲嘅，教幾多可以老師自己判斷囉。老師嘅自主權大啱。（5a-32）

至於不參與的被訪者，他們並不完全否定新修訂課程的理念與方向：

未來社會嘅變化主要嘅特點就係佢係多元化啦、未必係咁穩定啦，要啲學生要靈活思考變通，適應力強，咁樣至能夠去有機會生存，或者競爭贏。所以提升各方面嘅能力為目標應該係一個正確嘅方向。（1b-22）

傳統嘅單篇教學對學生嘅能力培養就會比較支離破碎啲，譬如可能學少少嘅描述技巧啊，一陣又學一啲修辭技巧啊咁樣。而家能力導向可能就會比較有層次。（1a-13）

可見他們認同新修訂課程的部分理念，但並不覺得新課程可以完全解決現有課程的問題：

點解一定要話係舊課程冇用呢？舊課程唔好，係唔係教完新課程佢第二日出來就一定冇用呢？唔係嘅，唔可以咁講。（3a-16）

這是因為他們相信舊有的課程問題，不是新課程試圖解決的問題，他們認為學生語文能力不好另有原因，不單是課程的問題：

我諗根本就唔係點樣教囉，而係個學生嘅態度問題，哩個唔係只係語文科嘅問題，已經係涉及到社會嘅問題，或者係成個教育嘅問題，唔係只係一個科目裏頭嘅改革可以講到。（2a-37）

而且，他們認為不少在改革中所提倡的理念，現行的課程已經存在。語文教學的問題不一定要改革才能解決，試行與否對改善現況並無實效，既毋須改革，更毋須參與變革，他們多不認同改革的方式或方法可以解決問題。當中亦有被訪者認為新舊課程各有得失，新課程雖有

好處，但亦存在有待解決的問題，且失去了現行課程的部分優點：

我唔覺得新課程一定有乜好處，只會推翻舊嘅嘢，頹垣敗瓦一片先，然後就要人哋搭番佢（3a-18）

而家有篇章會令先生會容易去搵一啲課文出來去教授，可以幫助到先生減輕到部分嘅壓力，因為如果係冇特定篇章嘅話，可能嘅老師係唔知道去選取邊一樣，或者係摸索嘅程度、個時間會好長囉，變咗壓力會好大。但係如果你話冇篇章嘅話，亦都有個好處，就係個彈性會好大囉，即係未必一定會受制於你個範圍裏邊，可能你突然係某個雜誌或者報章睇到你認為好嘅都可以去用。兩者各有得失囉，我覺得。（2b-17）

亦有被訪者認為舊課程有很多可取之處，只要略作修訂已經可以，並不同意目前新課程改革的幅度，覺得改得太多了，並不恰當：

我諗始終都係傳統嘅囉，好似我之前講嘅分類方法，例如將佢分做描寫啊、說明啊咁樣，或者係唔同嘅修辭格啊，或者係感情上就係愛國咁樣，或者係點樣勇敢啊乜嘢，咁樣分類就比較容易嘅囉。好過就咁樣觀察，因為個範圍好大。（2a-30）

訪談結果顯示，若課程改革得不到教師的認同，根本無法進入課室。教師如果不同意改革的方向，便會對改革持觀望態度，不會急於參與。如果不贊成改革的幅度，不認同新的做法和建議，就會抗拒參與。

教師對改革的認同感，並不是固定不變的，而是隨著對新課程取向的理解、實施過程中的可操作性，以及新課程的試行是否帶來成效而變化的，至於教師參與的情況和程度亦會因應調節。

十二位被訪者對新課程的參與，都是在諮詢期開始之後，而且止於作為改革信息的接收者的被動角色，其中除了1位由始至終沒有參與過任何形式的活動外，其餘11位均曾出席新修訂課程的發布會。參加試行的教師，一般除了出席發布會、研討會之類的活動外，亦會出席為新課程試行學校而舉辦的教師培訓活動，例如單元教學工作坊、評估設計工作坊之類。這樣，有參與的教師因為出席了發布會或研討會，對新課程有所認識，才參加計劃；參加了計劃，對新課程的參與感大了，出席培訓活動亦隨之增加，對新課程掌握更多，更有信心參與。因此，教師的認同感與參與形成是互為因果的：

嚟運作嘅時候，如果有參與，你會易好多啦，你會好多嘢都清楚好多；如果你唔參與，咁急要推行嘅話，好多時會遇上困難囉。（3b-98）

我覺得試行過係好，因為感受過個模式係點樣。就算你係反對，都係感受原先有正確嘅觀念話俾人聽點樣好點樣唔好。（5b-50）

初初都會好驚，而家雖然未至於話得心應手，但係最少無咗嗰種抗拒囉。（5a-63）

願意參與改革的教師，多數會覺得改革是好的，是一種合理的常態，是無可避免的。這不單是理論上的事，他們從實踐中也見到改革是可行及有成效的，而且改革的方向在某程度上可以解決目前教學面對的問題，看到因這些改變而來的教學成效、學生的進步：

大家都覺得可能對學生有幫助所以參與囉。（4a-15）

新課程就比較活潑，比較有趣味，如果我自己係學生，我都會鍾意新課程。因為課堂嘅氣氛係輕鬆好多囉，佢會引發學生去學嘢個心，事實上功課壓力好似真係少啲。（6a-59）

學生多啲嘅學習機會囉。譬如專題研習個個單元，老師會帶佢哋去電腦室學上網，以前中文堂就無哩啲嘢學囉。咁佢哋就寫低晒啲資料，所以變咗佢哋真係學到嘢囉，識得個搜尋方法囉。（4a-30）

以前就係死記爛背多啲，就先生講嘅多啲，但係而家就以學生為中心，同埋啲學生有好多機會去表現自己，老師可以睇到佢哋嘅特點，以前好似個個都差唔多咁樣。（4a-33）

參與了的教師，如果看不見實際成效，實際操作時又遇到困難，加上在被動的情況下參與了，便會對改革產生疑慮，走得很慢、很吃力，甚至一邊參與一邊懷疑，消極被動地做，結果是將參與的程度調節到最低限度。如個案6b的情況，全年只做了一個試行單元：

而家十二堂要分聽說讀寫思維自學去做，咁多嘢做，時間又咁緊逼，好難做。（6b-42）

其實舊課程都 okay 呀，老師覺得冇咁難教囉，起碼知道嗰啲係乜嘢，一篇一篇，同埋我哋做緊剪裁，我覺得嗰啲單元都幾好，新課程真係好難捉摸。（6b-15）

舊時咁教都教到，而家花咁多氣力都係咁教。（6b-34）

不參與的教師多認為有其他辦法或其他人可以處理目前改革要面對的問題，參加計劃並無實際作用，甚至覺得起步愈早，付出愈多，參與試行並不化算。更有些教師抱著「改革是好的，不過沒有必要由我開始做，以免行先死先」的心態（鄧薇先，2000）。

（參加試行）我諗係起步早啲啫，但係佢哋又早啲做嘢啫，我又唔覺得係點樣著數。因為好似頭先講過話，如果全面推行嘅話，嗰啲教材、嗰啲出版社可能會配合得好啲。如果佢哋行先嘞，可能佢哋會適應得快啲，但係其實佢哋哩兩年、或者之前付出嘅又會俾我哋多。（2a-80）

最好就係多啲學校參加先，多啲時間去蘊釀一下至好 即係唔好急住行嘞。（1b-77）

教師角色的轉變

課程取向不同了，教師的角色亦有所不同。在能力架構、知識層面以至心態上，社會對教師的要求都有所不同。先就能力而言，課程改革要求教師不但會「教書」，還要能編教材。在這轉變過程中，教師必須具備高度的專業知識、技術及態度（教育署，1999，頁2），又要對本科知識和教學法，以至課程的設計和評估、學生的特色等有深入的了解。教師要從傳統功課測考主導的教學模式，邁向提供全方位學習機會、協助每一個學生成長的模式。在教學過程中，學生是主體，教師不是知識的惟一來源，教師的任務是提供方法和條件，幫助學生自發和有效地學習（教育署，1999，頁2）。通過「核心能力評

估」，讓學生在教學過程中得到回饋，並藉以檢討教學成效、調整教學策略。有關理念與實踐的這些改變，體現於教師專業角色的重新定位（教育署，1999，頁2）。教師的角色不再以傳授知識為本，而是教懂學生學習。因此，在學科知識以外，教師在教學能力的要求也較前大大提高。

本研究的12位被訪教師，一般都認為舊課程有既定課程內容，教師只需要備足課就可以，多作讀文教學，詳細教課文，就已經完成了語文教學的任務，教師角色較為簡單、容易：

以前呢你有一個中文能力，佢有一個既定嘅課程咁，總之我備足課，以勤補拙都可以做到。（1a-35）

以前老師都係輔助嘅角色，以課文為主。以後因為佢冇咗課程（文）嘅話，教啲乜嘢、點樣教，好睇個老師係點樣策劃嘞。（1b-15）

舊課程（易教啲），一定嘍！（4b-55）我嚟哩間學校之前未教過書，科主任話你教哩幾課啦，完全冇乜難度。如果你再馬虎些，你可以講完書，做吓啲課文討論，跟住個步驟嚟做，冇乜難度。但係新課程首先要設計課程，連個課程都未設計好，又點可以應用？我哋多咗設計哩節，就係多咗一重好深遠嘅功夫，所以舊課程易教。（4b-56）

老師由你編到你教呢，嗰個差異係好大嘍。以前譬如出版社出到一套嘢俾你，咁你自己備吓課，咁你就可以去教啦。而家全部係由老師一手一腳去做，包括埋活動設計呀，教材呀，教具呀，包

括所有嘢，都要老師自己去做，所以老師嘅角色係重咗好多囉。（6a-38）

老師要涉及個面廣咗好多呀，以前係識吓語文呀，個方面比較多。而家你變咗係發展一個學生，做全人教育咁制，包括聽講寫讀呀，對中國文化嘅認識呀，其他嘅嘢你都要兼顧去教佢，我覺得要兼顧個面係闊咗好多囉。（6a-39）

要求最大嘅唔同，我覺得而家我哋要不停去進修自己囉，同埋我哋又要準備好多好多嘅嘢，有好多嘢要知，我覺得以前嘅老師一份筆記就可以搞掂佢，不過而家我哋唔可以咁樣囉。（5a-51）

兩組教師在新課程對教師專業要求的理解亦相當接近，他們大致認為新課程要求教師有更高的能力，以前一份筆記就可以，現在不可以了。教師要不停進修，要懂得做很多東西，例如：要設計課程，又編又教，一手一腳包辦教材及教學活動、評估，診斷學生水平及檢討教學成效，對能力序列有認識；要勇於嘗試多元化教學法，知識面要闊，觸覺要敏銳，注重表達及引導能力；能運用電腦，認識及應用資訊科技輔助教學；要有專題研習，不單是講解，更要用啟發式教學，引發學生思考。因此，教師不單教語文，更要兼顧學生的全人發展。被訪者認為這是時代發展的需要，是合理要求：

無話合唔合理㗎，一來係時代需要，你做緊老師，你係應該做哩啲嘢；時代轉變，要教育下一代，無話合唔合理，不過，學校係唔係俾番老師有足夠嘅訓練、空間，呢個先至緊要。（6a-91）

在教學知識方面，由於角色的轉變，對教師的要求

提高了，因此，教師的專業水平要不斷提升。12位被訪者之中，大都認同教師的角色應該有所改變，亦相信自己有能力面對新的工作要求。參與改革的被訪者多數既承認改革對教師要求不同，又看到自己的成長。當教師認為改革能令他們取得更大的成功時，他們逐漸會接受改革而繼續參與：

哩個（出席研討會、工作坊）明顯係一個壓力，基本上唔去都得，學校無乜嘢壓力俾我哋，但係唔去對呢個課程唔認識唔了解，唔去仲驚，去咗似乎覺得聽多啲，認識多啲，番去同同事分享番，同事又唔駛咁驚，會好啲囉。（6a-96）

譬如今次我哋用 MMLC，哩樣嘢我哋唔識，亦有打算去識。甚至乎能夠善用學校俾我哋嘅 notebook，係課堂上面去用，哩個係上年以前都有嘅，今年始好好咁開始鍛鍊一吓。（4b-34）

他們對角色的轉變雖有憂慮，但卻從實踐中邊做邊摸索，甚至因為看到由此而來的成果，使他們有即使辛苦都值得的體會：

幾開心㗎。好似我以前唔識上網，而家識啦。以前唔識整 PowerPoint 嘅，而家識啦，自己都對哩啲嘢有啲興趣囉。以前覺得中文科都唔駛用哩啲嘢，而家教材需要嘞，學嘅時候覺得唔係咁難。（5a-69）

好似我咁啦，初初我都好驚呢樣嘢，但係去多咗嗰啲座談會或者工作坊之類，慢慢就覺得都唔係一件咁恐怖嘅事囉。（5a-74）

至於教師心態方面，變革往往為教師帶來額外的工作，使教師壓力大增，但同時為教師帶來成長的機會。變革帶來的危與機，如果教師承受得了，他們會傾向接受改革；如果教師承受不了變革的壓力，他們將視之為外加的麻煩，則傾向不參與。教師的焦慮與不安影響他們對改革的態度。

從實際操作的層面看，12位被訪教師對專業角色的理解並無顯著的差異，但是參與試行的教師的工作量確實較大：

老師特別吃力，出唔切啲單元啲學生就無嘢做。
(4a-23)

放假嘅時候要做嘢，休息嘅時候無得休囉。同埋要做好多檢討，因為呢新嘅試行呢一定要有檢討囉，所以變咗啲文書方面呢，譬如 report 咁都交多咗好多份囉，同埋真係要將成個過程，即係可以睇到學生嘅進展囉，各方面都要好留意呀咁囉。要檢討番即係有啲乜嘢要修改囉，哩個工作其實都好沉重囉，即係除咗設計課程之外，之後嘅工作都好多囉。(4a-17)

(出卷)難咗㗎！唔可以抄坊間嘅書。而又就住我哋教過嘅乜嘢能力，出番乜嘢題目。出卷所花嘅心思同埋時間係多咗。係負擔㗎㗎。(5b-49)

他們除了自行設計教學資料，又要跟進教學成效、檢討、修訂單元，設計輔助教學活動，評估，做溫習指引，寫試行報告，兼顧其他文書工作。而且，會因為不明瞭改革，擔心自己的能力等，對變革會產生憂慮，但當熟悉之後，這種焦慮便會降低：

我係由懷疑、保留到學期尾，我係接受咗篇章教學（5b-20）有好大嘅唔同。有參與嘅可以由懷疑變成唔抗拒，冇參與嘅只係聽唔同人、唔同學校俾佢嘅唔同意見，可以唔係咁正確，感到好辛苦。參與之後可以改變態度。（5b-45）

不參與改革的教師，習慣了現有的教學模式，習慣了依著時間表上課，上課時間、教學內容、進度等全都有所規定。教師都習慣了這些模式，對這種教學模式可謂駕輕就熟（鄧薇先，2000），建立了一定的信心。他們對過去習慣的做法有一種難捨的感情（nostalgia），而這種感情是需要時間去慢慢調適的：

我多數會比較詳細教一課課文，我都知道我自己會有哩個偏好，但係我又覺得係重要嘅，即係我始終覺得如果好快教完一課，用啲圖表啊、或者係工作紙啊，可能出嚟嘅成績都係差唔多嘅。（2a-27）

（新修訂課程）未必咁有功效，因為始終有關當局冇一個明確嘅指引係度，仍然係由我哋先生自己決定。我記得有個座談會講過，啲先生問應該點樣去做、點樣去處理，但係課程改革嗰邊就話大家都係度摸索緊、大家都係行吓先哪，睇吓個情況係點囉。（2b-37）

面對改革，教師首先要考慮的，是改革有沒有否定他們過往的成功經驗，會否為他們帶來不合理的評價，在新的教育改革面前，他們也許會失去昔日的光輝、以往的成就，因此傾向否定新措施的價值，肯定過往的經驗。

沒有參與試行的教師，對變革有很多疑慮，加上沒

有實際參與，疑慮的問題一直沒法從參與中得到理解與掌握，沒法從實際體驗中調節現實與想像中的差異，恐懼無從得到紓緩，故此，繼續「害怕那些他們不知的事情」（Churchill & Williamson, 1999, p. 47），繼續不參與變革，甚至誇大改革的困難：

（最難）應該係設計單元課程嗰方面，因為老師又缺乏哩啲專業嘅訓練，二來老師嘅水平都可能參差都唔定，第三就係老師現行嘅工作量都好重，就未必可以做得好。（1a-27）

工作量大咗好多囉，同埋要求老師對課程個知識會高好多囉。（3a-47）

學校層面

學校參與課程發展經驗

校本課程發展經驗是教師願意參與試行計劃的一個重要因素。事實上，從課程規劃、營造教師團隊協作文化，以至建立課程發展的機制，校本課程的發展經驗都為試行計劃奠定基礎：

我諗我哋係上一年已經做咗預備工作，設計校本課程，當課程發展處 present 哩個課程俾我哋嘅時候，我哋都覺得哩個係大勢所趨，遲又要參加，早又要參加，所以我哋決定參加。至人哋去跟時我哋已經摸熟晒，就容易掌握新課程點樣去教。（4b-2）

主要係有一兩個同事做咗先，有人帶頭做，Miss Chan 係初中 panel，所以負責課剪計劃，其實我唔知個計劃做啲乜嘢，我哋參加咗計劃好耐，最初係做習作紙，唔係做單元，比較整體係 Miss

Chan 前年開始打頭陣，後來副校長都好積極，支持中文科嘅發展，教育署又派人幫手，哩兩年就發展得比較快啲。（6b-72）

同儕關係與學校文化

如果學校具備教師協作文化，大家對不同的意見會以商討、分工及合作的態度處理，則在改革開始時已經奠下了良好的基礎。Dalín（1998）指若學校本身不具備這種協作式的文化，而進行變革時又不留意這一點的話，改革是很難成功的。

至於學校的協作文化，參與試行的被訪者任教的學校多傾向合作協商的運作模式，從規劃以至實際操作，都強調先要「坐低傾」，要開會商量：

我哋坐低傾囉，之後就一個人負責去編囉。輪流做。（5a-24）

我哋一齊做。個好處係我哋三個一齊做，咁你又

可以幫吓佢，大家有商有量。（6b-53）

而不參加試行的被訪者，其任教學校則較傾向單打獨鬥的工作模式：

我學校都比較靜，大家都係忙緊學校每日嘅教學或者行政嘅工作，都有乜討論嘅時間。（2a-45）

教學資料唔足就會自己去搵（1a-60）

有關（新課程）嘅資訊而家好似都好少見嘅，所以校長都有乜提到。（1b-49）有關嘅宣傳哪、有關嘅訊息，我哋都有接觸到。（1b-67）當然擔心啦，但係至於日後點，而家好似都有乜資訊。（1b-70）

此外，參與試行的教師，學校文化較開放，他們在校內參與課程發展的機會及自主性較強。

好多時新課程嘅工作紙係無答案嘅，咁我哋就要自己開會研究呀決定呀咁樣。（4a-27）

不參與試行的教師，即使在校內，對課程發展的參與性亦較低。

（係課程方面，同事遇到唔同嘅意見）我哋就會由科主任決定。（1b-54）睇吓科主任嘅意見，主要都係。（1b-57）

教學上的問題都會問吓各位同事嘅意見，等你講吓咁囉，但係都係以panel做主導囉。（2a-65）如果當多數都係沉默嘅話，我諗一個人嘅聲音係做唔到咩嘢囉，風氣嘅問題（2a-67）

變革施行的模式

在本研究中，參與試行的學校，決策模式均較傾向於民主協商式，其中個案4a、5a均為教師主動向校方提出參與的要求，而個案4b、5b、6a、6b均由科主任提出，與教師商議後決定參加。而不參與試行的被訪者之中，大多是學校管理層決定不參加，其中個案1a是由科主任決定不參加，個案1b、2a、3b則由校長與科主任決定不參加，當中只有2b及3a是教師與科主任商量後得校長允許不參加的。

不參與者多為學校管理層決定，參加與否的決定是由校長及科主任決定（3a-45，3b-71），亦有協商的方式，但仍強調校長的批准：

科主任（決定不參加）。（1a-52）（課程決定方面自主性）不大。（1a-55）

我諗係校長（決定唔參加）嘞。（1b-50）我諗係嘞（校長一個人決定）。（1b-52）

我諗由我哋自己科裏邊討論㗎，然之後再決定做唔做囉。但係最終可能都要校長批准。（2b-63）

（校長）鼓勵 panel 去（參加一些工作坊、seminar 或者是培訓課程）囉，我諗。（2a-56）panel（決定明年參不參加）。（2b-59）

參與的被訪者，學校施行變革的模式則兼有由下而上或由上而下，施行的程度亦由教師自行決定，相對而言似乎較為開放民主：

最初我有落水，係 panel 去聽啲簡介會，覺得中文都係要變吓。返嚟同我哋商量。我哋亦有啲同工去聽簡介會，返嚟投票。結果投票贊成。（5b-14）

老師就向校方建議做新課程。（5a-3）

（做幾多）我哋自己決定。（5a-30）佢（校方）又唔係話咁著緊我哋教成點樣，咁我哋提出一啲要求嘅時候，校方都會同我哋配合囉。（5a-38）

參與的教師對學校課程發展的參與較多，而且教師的決策權亦較大。如：

我諗最主要係我哋嘅科主任，佢覺得係時候去跟住哩個大勢，就由我哋其他中文科老師覺得 okay，於是同課程發展處講。（4b-3）

校方決定之前都有諮詢老師嘅意見，都問過有無老師肯參與先嘅。（6a-2）

行政支援

改革時，學校的行政支援很重要，這包括校長對改革的支持、對教師參與進修的鼓勵；科主任對改革的幫助和參與；學校行政方面的實際支持，如減少負責改革的教師的工作量（減少課時、不做班主任、不帶課外活動或減少帶活動的數量），提供教學助理或打字員幫忙等等。這種支援不單可以實際幫助變革的進行，也可以在心理上令教師不覺孤獨，因此往往可收到很好的成效。

教師不主動提出參與試行，最大的原因是缺乏校方的支持，包括學校行政措施、科主任及科任同事的支持。如果學校沒有給予支持，或教師預計學校不會提供支援，他們會選擇不參與。6位不參與的被訪者的所屬學校，目前都沒有特別為中文科提供任何改革上所需的支援：

（校方會唔會為課程改革提供更加多嘅資源呢）我諗時間方面就無可能嘞，錢方面就可能做到都唔定，去買多啲教材就得。（1b-47）

（校長）佢鼓勵（老師）參加（新課程研討會、培訓課程或者工作坊）嘅，但係又唔會俾乜特別嘅支持俾你囉，譬如幫你安排代堂就唔會囉，但係佢最好你參加晒嘞。（1a-51）

反之，參與試行的被訪者，他們因為有發展校本課程的經驗，加上學校在行政上給予教師不同程度的支援，例如提供教務助理（或計劃提供代課教師）、安排代課讓教師出席研討會、工作坊，減少參與試行計劃的統籌教

師的教節、為參與計劃的教師安排共同備課時間等，因此決定參加：

有一位新請嘅教務助理，可以幫我哋打字嘅教材都係可以請佢打嘅。（4a-18）

（學校）鼓勵㗎。我哋都有去教育署搞嗰啲工作坊，包括嗰個公開諮詢大會呀，舊年暑假嗰個工作坊呢，要好長時間（全日），我哋都有去，變咗對新課程嘅認識會多啲嘅囉。（5a-19）

校長係諗緊（安排共同備課時間）。佢係新校長，校政用過往形式，佢未行到佢想做嘅情況。據我所了解，佢一路諗緊點樣去分配，讓中文科老師多一啲空間。（5b-30）

我哋因為參加咗課剪，一路都有共同備課節嘅，一個 Cycle 兩節。（6a-15）有人打字。（6a-98）

社會及制度層面

變革的配套措施

Churchill & Williamson (1999) 的研究指出，一般教師察覺到他們在教育改革初步倡議時的特有反應是：「或許教師不是真的反對改革本身，而是希望改革的過程能夠處理得好一些，尤其是在系統的層面」（p. 44）。教師認為改革是否合理，主要在於他們覺得新課程是否可以操作。不參與試行的被訪者，認為現階段時機還未成熟，他們不同意課程變革的速度與變革施行的模式，覺得現階段難以落實執行。12 位被訪者均認為改革不宜過急，對改革的速度與幅度有所保留。其中只有 1 位被訪者認為在 2002 年全面施行不會有問題（5a-63），另外 11

位都認為不恰當(1a-28 , 1b-78 , 2a-36 , 2b-28 , 3a-25) :

反對改革，我沒聽過；反對咁樣改革，我聽得多，甚至我本人，都係唔鍾意用咁樣嘅態度去改革。(3a-30)

不參與者多認為新課程構想仍未成熟，配套尚未齊備，要求在現階段施行並不合理，亦不可行，有待進一步的配套、訓練才可實踐，免致枉費了努力：

如果有清晰嘅指引，我哋下邊前線老師去做嘅時候，唔知應該點行，或者行嘅時候行邊步呢，會唔會到時行多啲呢？會唔會到時又要行返轉頭呢？(2b-37)

只會推翻舊嘅嘢，頹垣敗瓦一片先，然後就要人哋搭番佢，老師一方面要教書，一方又要編課程。老師係唔係同一時間能夠兼顧到咁多嘢呢？哩個係一個問題來嘅，因為老師面對嘅係種種人嘅因素，唔係一套課程擺係度。你要求老師又要識教又要識編，咁嘅時候，我做了雙重嘅嘢。老師每日嘅工作量可唔可以去到哩度呢？而且目前來講唔係個個先生都係經驗嘅教師，有好多老師教學年資呀、經驗呀都係比較淺嘅，佢都未曾掌握到舊課程係點，你就話俾佢聽舊嘅唔好要新嘅，咁佢手上邊就變成甚麼都沒有。(3a-18)

他們覺得新修訂課程仍未完善，資料不足，準備不夠；教師未能充分掌握其精神及具體操作；學生仍未能適應新修訂課程，只有年多的時間，不足以使新修訂課程完善至可以全面實施：

起碼要三、四年之後好啲，因為而家似乎啲準備功夫係唔足夠囉。（1b-78）

02年可能都仲係太早。照我所知，其他學校都有聽過新課程嘅風聲，坦白講，02年都唔知佢哋點行。俾我諗，分分鐘去到05年。（4b-84）

需要係有（新課程），但係如果太快，老師要配合新課程就會比較困難啲囉，即係要時間去循序漸進去應變囉。基本上都係改變個速度嘅問題，個原則同大方向我係認同嘅，但係呢就覺得資料方面都係比較缺乏啲囉。如果想去係比較難。（4a-46）

而且，教師角色的轉變要有賴其他因素的配合，配套不足，是無法轉變現行方式的：

我覺得都唔係一個好大概問題嘅，如果佢唔係推行得咁急，有時間俾啲嘅出版商，佢哋會製造幾套、或者多過幾套（教材）適合唔同類別嘅學校嘅需要，咁到時我哋再係哩個藍本之下再剪裁，就容易過話我哋由頭做起。（2a-33）

我覺得一個好嘅、真正理想嘅教師係應該識得設計真正符合佢學生需要嘅課程。所以我唔覺得哩個要求係過分，但係問題係目前種種客觀條件之下，包括課時多啦、培訓不足啦、包括學生人數多、大班教學咁樣，加埋冇一個充足嘅時間俾佢哋做一個準備，我就覺得係高了。（1a-37）

（設計課程方面的要求）以目前來講我覺得都係高嘅，因為我覺得好多老師都有哩方面嘅能力，尤其係好多老師都有接受過設計課程方面嘅培

訓，而家咁樣叫佢去做，變成佢要去自己摸索咁樣，個要求算係高嘅。（1a-36）

專業的支援

教育育署對試行計劃提供一系列的支援，但專業支援是否足夠是教師考慮參與與否的重要因素。有部分參與試行的學校，更明顯是為了取得更多的支援及資料而決定參與計劃的：

校方諗住遲早嘅問題啫，諗住早啲，趁未有咁多學校參加，課程發展處俾嘅支援可能會多啲囉（6a-3）參與先呢就事實上係有啲著數，其實係俾老師去摸緊，因為係2002年真正實行嗰陣時，你已經摸到（6a-61）

事實上，參與試行的被訪者，其任教學校多數因為發展校本課程，已有由教育署或學校提供的專業支援和額外資源：

有教中一的老師有一節備課節囉。俾我哋可以開會囉。（4a-6）

因為我哋參加開教育署舉辦嘅剪裁計劃，咁我哋舊年就有共同備課節。（5a-2）

教育署嘅課程主任俾我哋嘅支援主要係資料嘅提供，同埋教學處理嘅意見囉。即係譬如話點樣可以做得好啲呀，試卷點樣擬定呀，各方面都有俾啲意見。（4a-24）

參與試行的被訪者，認為有關當局可以給予各方面支援，有助學校適應變革。

譬如做單元嘅時候，幫我哋搵俾我哋好多咁有用嘅資料啦，俾好多活動嘅意見啦，其他學校嘅試行經驗啦，佢都會話俾我哋聽啦。（6a-28）

其實係學校裏面我哋係帶頭嘅，出年我哋要求嘅支援，係現成嘅教材，同埋教具，同埋睇吓課程設計嗰度有冇行錯路。（6a-59）

不參與的被訪者，覺得專業支援十分重要，但是認為目前由於支援不足，進行課程改革並不合理：

有支援梗係重要，同埋十分之需要啦。如果一個語文老師在學校裏面任教三班的中文的話，佢已經無法完成到現時嘅工作，你仲要求佢係課程改革方面行多兩步啦，或者著手去安排、整編的時候，即係收買人命。（3a-27）

我諗（課程發展處為中文科課程改革提供嘅支援）唔夠，甚至資訊都唔係好夠，因為而家佢哋做緊啲乜嘢我哋都唔係好知。（1b-65）我哋學校只係收到嗰三本《學會學習》嘅資料，其他乜都係跟進咁嘅。（1b-66）我諗係搵一啲具專業知識嘅人去帶領啲老師去進行改革嘞。（1b-68）

面對不斷變遷的社會環境，教師必須不斷更新教學的專業知識，才能以最有效的方式為學生提供最適切的教育（教育署，1999，頁3）。現時當局為教師提供不少培訓課程，很多教師亦願意為改善教學而努力，可是要應付學校內外的不同要求，在教育專業範圍內的已是應接不暇，加上不少專業範圍以外的任務，教師已是身心疲憊（教育署，1999，頁2）。如果沒有適當的機會與管道，進修課程又規劃不當，不符合教師教學的實際需要，教師就會缺乏興趣：

哩一年裏面，老師覺得好多工作量、好多 seminar 要聽。變咗麻目、厭倦。（5a-35）

好多 seminar、會議啦 但係聽咗工作坊之後，返到學校運作就未必咁理想 放係運作層面，點樣去做呢？老師係冇時間去諗哩樣嘢 老師係要 canned food、即食麵之類嘅嘢。（5b-34）

黃政傑（1994）指出教師的工作條件與教學成效息息相關；有好的工作條件，才會產生好的教學效果（頁 25）。

幫我哋去 輔助我哋去設計一啲新課程嘞，可以減省我將來資料啊、或者去編寫啊、甚至乎文書處理嘅工作。或者係去提供啲參考資源（料）俾我哋做囉，因為始終都係有啲文書工作、或者我哋搜集資料上高會好重嘞 （2b-71）

俾錢我哋請教學助理，因為可以適應番我哋自己需要啲乜人材去做，你教育署空降可能啲套模式唔適合我哋用，或者係未必可以充分地配合到我哋學校嘅需要。（2b-72）

變革時有關的專業機構如課程發展機構、大學師資培訓機構或社區等能提供額外的人力、物力、財力資源的話，對改革的成功會有很大的幫助。

變革與學校問責

變革之後，會怎樣進行評估？評估方法是否合理？會不會影響學生在公開考試的表現？這些問題，不單教師會問，家長也極需要知曉。面對學校問責的問題，12位被訪者均認為課程的銜接、評估等等配套十分重要：

如果有機會改變的話是更加理想的，不過都要和資源的配合啦、考試的模式啦，同埋各方面的問題也是互相有牽連的。（3a-6）

因為而家全港嘅先生都係擔心緊哩個問題，第日會點考。而家點解唔能夠著手去改革、編到新嘅課程出來呢？就是好多人問：「係點考啊？」係點考我咪點教囉。如果人人都聽晒教育署話唔使考嘅、唔使操嘅，求其考你嘅能力啫，考你智慧嘅啫，能力同智慧我唔操，我點敢上戰場。如果我問學校從來唔使進行文字推理、數字推理嘅話，家長就會投訴。就算我唔驚家長嘅投訴，啲學生係學能測驗嘅成績唔好，我成間學校派位個 banding 都會受到影響。沒人夠膽話聽晒教育署唔去操，所以如果新課程都唔話會考會點考，邊個會落手去做新課程嘅安排呢？而家搞出來嘅模式只係試驗模式。（3a-54）

但是，有參與試行的被訪者由於有較多的資訊，而表現得較有信心，相信配套問題可以解決：

我哋就唔係太過擔心，如果我哋清楚課程發展處俾我哋嘅精神，就算我哋唔跟課程發展處嘅結構去做，我唔記得八個定係九個，但我記得我哋跟你哋嘅精神，就住學生嘅能力去設計單元，我就相信，第時當考公開試，就一定係能力先導，而唔係課文先導。（4b-21）

此外，推行變革時，學校問責影響教師參與的考慮，不同能力組別的教師，對公開試成績的壓力有不同，能力組別較低的被訪者，這方面的困擾較少：

學校仲未有乜壓力俾我哋啦，咁我哋又唔係乜嘢突出嘅學校，如果講到關心成績，我諗係嗰啲好啲嘅學校、即 banding 高啲嘅學校會再緊張啲。
(2a-79)

(第日點樣考試呀) 冇呀！冇人問我哋啲咁問題。(6b-30) 我哋有 bottom ten 啲，學生嘅質素都幾影響，所以你話咁多篇文章，渣班就話多，不過新課程，學生同家長都話歡迎，因為「平」啲，我哋八十蚊(元)全年攞掂晒，學生唔駛買書，慳番好多錢。(6b-57)

相反，對能力組別較高的學校的被訪教師而言，來自公開考試及家長的困擾較大，也許那是因為參與改革的機會成本較大。如：

我哋嘅會考成績一向都好好，舊年都好好㗎。所以，學校睇會考嘅成績都好重要囉。所以出年中三我哋就會用番傳統嘅嗰套課程，咁去到會考佢哋就唔會有咁大嘅問題，要習慣番嗰個教學方法，唔駛上到中四變咗咁大嘅唔同囉。(4a-20)

(家長) 寫信俾校長，佢覺得傳統係好好，而家有啲唔好，不過佢對我哋教嘅內容都認同囉，覺得係多，同埋即係好多篇章，但係佢哋對於死記硬背哩樣嘢，係深信不疑嘅，就覺得應該叫佢哋背多啲嘢 (4a-60)

家長呢，我哋就有兩班精英班，嗰兩班精英班家長好多時都會有問題囉，即係佢哋會奇怪點解而家唔駛背書嘅？好似而家唔駛佢哋溫習嘅？而家嗰啲測驗，唔駛佢哋讀啲筆記，無啲筆記俾佢哋

讀咁嘅？（5a-33）佢哋（學校）都會提出一個疑問：哩一批學生佢哋第日讀到中五，佢哋點樣應付舊課程個會考？（5a-39）

由是觀之，學校能力組別較高的被訪者，面對學校公開試的表現問題、家長的質詢、學校同事的疑問等問題較多；中等能力組別的學校，這種現象較為溫和，部分更只是精英班才有家長的問題；至於低等能力組別的學校，大多數關心的並不是公開試成績，而是功課量不夠，但其中一間則完全沒有公開試、家課等問題，家長們關心的竟是課本的價錢問題。

總結、建議及研究限制

總結

通過與12位來自不同級別學校的教師的訪談，發現信念系統及改革的認同感對影響教師參與改革極為重要。教師參與改革的決定卻在很大程度上取決於外在條件，但是教師對改革的參與程度，卻與他們對改革的認同感有相當密切的關係。教師對改革的認同感並非始終如一，而是不斷變化的。據訪談所得，大部分教師隨著對課程發展的參與，對改革的態度亦有所改變，這一點對教師參與的影響極為重要。

個人層面

本研究12位被訪者之中，無論是參加還是不參加試行計劃的學校教師，他們的個人學養及資歷都十分相近，並無顯著不同。但是，我們從中亦可見到，由於教學經驗不同，大家對教師角色的理解亦有不同。訪談的資料顯示，無論教師是低估了還是高估了自己的能力或對課程的影響力，都影響他們對課程發展的參與：前者相信「教師無能論」，覺得自己對於課程的發展無足輕重；後者

相信「教師萬能論」，覺得自己可以解決所有問題，課程改革並無實際需要，因此都會選擇不參與。

參加與不參加試行計劃的被訪者，對語文教師的工作任務與性質，看法有顯著的不同。前者認為語文教師的工作是要回應課程的變革；後者認為語文教師有其獨特的任務，工作有特定的範圍與界線，同時受著客觀環境左右，沒有發揮的空間。

參與試行的教師多傾向認同課程是不斷發展且需要調適的；而不參與的教師則多認為課程的發展應產生一套「完美」的課程，他們保留傳統課程改革偏重的忠實觀，以為只要依據專家的指引，革新就能成功，故此認為參與試行並沒有意義，明顯影響了他們參與試行的決定。

教師的信念系統容或牢不可破，然而，對於改革的認同感，卻會因試行計劃的具體落實而改變。參與試行的教師，都指出他們對變革的疑慮。他們會因為不明瞭改革內容，並擔心自己的能力能否應付而感到害怕和疑慮，但當開始熟悉改革之後，他們發現這種焦慮隨之降低。相反，沒有參與試行的教師，同樣對變革有很多疑慮，但是因為沒有實際參與，疑慮的問題一直沒法從參與中得到疏解和掌握，未能從實際體驗中調節現實與想像中的差距，恐懼無從得到紓緩，故此，繼續「害怕那些他們不知的事情」(Churchill & Williamson, 1999, p.47)，繼續恐懼，繼續不參與變革。

從實際操作的層面看，12位被訪教師的實際工作量及對教師專業角色的理解並無顯著差異，參與試行的教師的工作量甚至比不參與的教師大。換言之，實際的工作量會影響教師的參與，但不是主要的因素。但是，兩批教師對改革的合理性及對教師專業要求的理解卻顯著不同。不

參與試行計劃的教師，他們目前實際的工作與他們所描述改革時教師的專業角色間存在的差異，往往大於參與試行的教師。

學校層面

教師參加試行計劃只是參與課程發展、變革及實施的其中一個途徑，影響教師決定參與課程發展與否，往往與他們的核心信念及對有關課程的變革的認同感有很大關係。但是，教師能否通過參與計劃去參與課程變革的實施，決策往往受制於客觀的教學環境、學校文化和參與課程改革的經驗。同時，教師的信念受實際參與的經驗影響，而能否有實際參與的經驗，卻受客觀環境左右，外在的環境因素很大程度左右了教師參與新課程試行計劃與否的決定。從與教師訪談所得，有利參與改革計劃的因素包括：

1. 學校的校本課程發展經驗 事實上，大多數參與試行計劃的學校已有發展校本課程的經驗，亦得到由教育署或學校提供的專業支援和額外資源。我們發現，這是推動教師參與改革的強大動力。
2. 同儕關係及協作文化 我們同時發現，若學校具備良好的教師同儕關係及互相協作的文化，教師就會對不同的意見互相商討、彼此分工合作，這為參與改革奠下基礎。
3. 開放民主的決策模式 相對而言，參與試行計劃的學校施行變革的模式較為開放民主，不論是校方或科主任提出的由上而下模式，抑或教師主動建議的由下而上的模式，施行的過程均由教師自行決定，教師擁有決策權，對推行課程改革有正面的意義。

4. 行政支援 參與改革無可避免增加了教師的工作量，學校在行政上具體的支持，例如提供文書助理、減省教師不必要的文書工作或課外活動，不單可以實際幫助變革的進行，更可在心理上令教師感到支持，改革的意向更加堅定。

社會及制度層面

教師作為教育改革的一分子，教師的經驗、思慮、智慧的累積，都是教育改革的重要憑藉。不過，由於教師工作處境較為孤立，經常獨自面對教室情境，較少經驗交流與專業發展活動，因而較難形成豐富和深刻的教育經驗和智慧。但是，隨著經驗交流的增加，專業發展活動日益蓬勃，教師可以與家長、社會人士共同探討、磋商教育改革的路向，為教育改革作出更多的貢獻（教育署，1999，頁5）。然而，在這個層面上，教師往往是被動的，只能提出意見，邊參與邊等；而不參與的教師，只有等待一切完備，方才去落實。

在本研究中，參與試行計劃的教師，都不約而同地指出：最初對新課程有不少疑慮，摸索得很辛苦。這就是因為改革的動力並非來自教師本身，對課程的熟悉程度有限，以致在改革過程中要付出額外多的時間和精力。其中，受訪的教師都指出資訊難得、資料不足，這是自上而下的改革模式中最常見的問題。要解決這類問題，往往需要大量的人力、物力的輔助，和長時間的協調工作。如果改革同時照顧由下而上和由上而下的互動式發展，則這種協調工夫必然可以大大減省。

此外，以往香港一般的課程實施策略是多組織一些講座和工作坊，將新的觀念介紹給教師，並提供一些「教師教材套」給他們做課堂實施。這種方法的中心是

假定教師願意學習有關的改革，並從其他專家處聽取改革的基本原理，而伴隨著的教材套會賦予他們成功實施這些觀念的能力（Fung, 2000, pp. 133-134）。

事實上，改革既非教師主動進行，這種對教師願意學習有關的改革，並從其他專家處聽取改革的基本原理的假定，就必須建基於足夠的資訊和充足的支援之上。中國語文科新修訂課程試行計劃，即教育改革中的「種籽計劃」，目的是希望有先行者成為改革的種籽，起著示範的作用。同時，亦有「保姆」較長時期的駐校、「到會」，支援學校逐步因應自身的獨特情況，加以改善和提升。在我們的研究中，參與試行的學校教師也指出到校支援的重要性，相信這在改革中是比較可取且切實可行的方法。

再者，教師也同時提出工作時間、工作量、培訓和校方支援等方面的種種不足，仍是改革的最大困難。而且，先行學校的試行，對其他學校而言似乎作用不大。本研究中沒有參加試行計劃的學校教師，即使有些曾參加不少研討會、看過試行學校展示的示例，仍對新課程有各種疑慮和誤解，甚至表示不知道教育署和課程發展處實際為新課程的發展做了些甚麼，也完全不了解試行學校的情況。

任何課程改革或變革的成功，都十分依仗前線實踐者的接受和支持，在課程改革中教師的參與是不可或缺的（Fung, 2000, p. 134）。要將教育的理想變成事實，就當體察教師的困難所在。在改革中，教師也需要不斷學習，無論是思想、態度，還是技術、方法，都得再培訓、再裝備，否則再好的改革理念，也無法得到好的成果。2002年即將推出的中國語文科新修訂課程，對於大部分沒有參加試行，又無從獲取資訊、培訓、裝備的學校教師而言，無疑是一種沒有協調、缺乏配套政策就推向前線教室的改革，過往改革以失敗居多，與此不無關係。

本研究中，參與試行計劃的學校教師提到實施新課程的困難時，教師的工作量大、時間不夠、支援不足、需要摸索等等問題，幾乎是訪談中必然出現的。而不參加試行計劃的學校教師，亦以上述種種為實行改革的困難所在，可見要改革成功，就一定要正視這些問題。

建議

影響教師參與課程改革的因素已如上述：從個人層面而言，影響著參與課程改革的因素主要在於語文教師的個人自身定位及對課程取向的認同；學校層面方面，校本課程發展經驗及學校的團隊文化都對課程改革起著關鍵的作用；至於社會及制度層面，教師則從實際及日常工作的角度考慮課程改革帶來的影響。故此，要有利落實課程改革，我們提出下文的建議。

多開放渠道讓教師參與課程改革

訪問結果顯示，課程改革得不到教師的認同，根本無法進入課室。教師如果不同意改革的方向，就會對改革持觀望態度，不會急於參與其中，教師角色及課程取向的轉移無法達致。但我們同時發現，教師對改革的認同感，並不是固定不變的，而是隨著對新課程取向的理解、對教師角色的不斷揣摩，並在實施過程中具體操作，從試驗中體現新課程的精神、驗證其成效而不斷產生變化的。

在訪談過程中，我們面對不同經驗、不同信念系統、不同價值取向的語文教師，他們各有獨特的「課程角色」定位、程度不一的改革認同感，但都不約而同地透過對新課程的接觸、認識、實踐、檢討以至反思等，提升了認同感和參與程度。我們不否認部分教師的課程觀及個人角色定位偏向於傳統，但在新課程範式轉移的趨勢下，只要有關當局採取開明開放的態度，拓闊教師參與課

程改革的途徑，讓教師在實踐中驗證新課程的成效，教師的參與及認同程度定有提高。

校本課程空間及教師專業發展

從上述分析，我們發現學校的校本課程經驗、良好的同儕協作文化、開放的決策模式及有效的行政支援，均有利課程改革的具體落實。課程發展是不斷改進的過程，不同的學校應該有不同的步伐、不同的策略，有關當局宜在語文教學發展的整體架構指引下，容許校本發展空間，容許學校間的差異，容許不同的校本發展模式，例如「由點、線到面」方式、「全校參與方式」或「綜合課程發展團隊方式」等，讓學校把握適當的機會，發展適合自己的校本課程，同時讓教師發展專業，積極回應課程改革。

社會及制度的配合

於本研究的12個個案中，是否有足夠的專業支援是教師考慮參與變革與否的重要因素。有部分參與試行的學校，更明顯是為了取得更多的支援及資料而決定參與計劃的；而不參與的被訪者，認為支援十分重要，但是認為目前的支援不足。這些支援包括：課程資料的配套，如工作紙、單元設計、篇章資料等；工作量的分擔，如聘請教學助理或文員幫助處理文書工作；時間的合理分配和利用，如有共同備課節；以及專業人員的幫助等等。提供這些配套支援的機構，除學校外，有關的專業機構（如課程發展機構、大學師資培訓機構或社區等）若能提供額外的人力、物力、財力資源，包括有關的教科書、教材、和課程銜接的方法及建議、評估機制等，對改革的成功會有很大幫助。

此外，不論是參與還是不參與試行計劃的學校教師，

都認為變革對教師的專業要求有所不同，因此培訓是相當重要的。學校有參加試行計劃的教師，雖有出席過許多研討會、工作坊，仍然覺得有摸不清楚的地方。而不參加試教的學校教師，更一致表示培訓課程十分重要。正如本文一再強調，教師是課程的用家，要課程改革能夠真正實施，必須得到教師的認同與支持，因此於變革的過程中提供培訓課程，例如單元教學的理念和設計、以學生為導向的教學策略或多元化的評估方式等，都是教師所需要的。

最後，學校問責也一直困擾參與及不參與計劃的教師。課程改革之後，評估如何進行？學生在公開考試的表現會否受影響？課程如何銜接等？不單教師會問，家長也極之關心。我們建議有關當局儘快提出一套公開考試方案，一解用家的疑慮，也令初中課程與高中課程順利銜接。

研究限制

研究方法的局限

1. 質性研究的局限 本研究為了深入探討影響教師參與變革的因素，採用個案研究的方法，屬於質性研究，而蒐集資料的方法則為訪談。研究員已於訪談時使用多角度的問題，了解教師參與／抗拒變革的因素及心路歷程，但仍有不少局限。始終用訪談所得的資料是「品質的成分多於數量的成分」（王文科，1986，頁218），研究方法的信度和效度亦不易測量。
2. 訪談的局限 本研究的12個樣本資料均來自訪談，雖然通過訪談可以蒐集較為深入的資料，惟訪談亦有不少限制。

由於相對被訪者而言，研究員對中國語文科新修訂課程試行計劃比較熟悉，對有關的問題事先會有一定的看法。在訪談時，雖然研究員已盡量避免用一些有價值判斷取向的言辭和語氣，但被訪者仍可能會有顧忌。尤其是那些沒有參與試行計劃的學校樣本，往往會因擔心說錯有關新課程的內容而含糊其辭，表達得不夠準確，因而構成「反應效應」(response effect)(王文科，1986，頁238)。研究員在這方面主要用了兩個方法減少偏差，分別是：(1)在訪問前仔細研究樣本的特色，根據其性別、年齡、教齡等個人資料，找出其質素，避免訪談時可能有的反應效應；(2)安排妥善的問題程序，將開放式的話題穿插於訪談中間，減少被訪者可能因為訪談初期的拘謹和訪談後期的不耐煩而影響答案。

此外，研究員平日均需工作，只能使用工餘時間進行研究。邀約訪談亦需遷就被訪者的時間與地點，因此訪談多於晚間、週末進行。有時被訪者經過一天的工作，身心俱疲，對訪談的質素可能會有一定的影響。而訪談的地點更是五花八門，有在學校的、有在餐廳的、有在商場的、也有在教協的，這對錄音的質素造成重大的影響，使整理時間大大延長。而研究又需在短期內完成，此實為本研究的一大局限。

亦由於訪談的準備不夠全面，以致有些研究員關注的資料在訪談結果中未能明確顯示。另一方面，有些被訪者在開放式問題中常常扯得太遠，研究員只顧拉回話題，而忽略了其中可能深究的問題。

3. 資料分析的局限 某些問題的答案具潛藏性，分析時容易忽略。被訪者在研究員面前，基於不自覺的反

應效應，可能會掩藏某些真實的答案或用其他方法為自己辯護。例如在「變革與教師角色的轉變」方面，被訪者於工作壓力的具體內涵都語焉不詳。在訪談的時候，研究員是通過觀察被訪者的表現、揣摩其語氣得到答案。但這種表現和語氣在整理成文字資料後則未必能顯示出來。

研究規模的局限

1. 數量 香港四百多所中學，於1999–2000年度參與香港中學中國語文科初中新修訂課程試行計劃的有13所；2000–2001年度參與者有49所（有部分重疊）。限於人力、物力、時間等方面的因素，本研究能處理的學校僅12所，其中參與和不參與的學校各有6所，這數量相對於全港中學，無論是參與還是不參與試行計劃的學校都太少。雖然本研究在樣本的選取上已盡量做到多角度的比較、印證，但限於規模，仍有可能影響研究的信度。
2. 研究對象的局限 本研究集中於教師對語文教學、新課程等方面的看法。雖是從不同的層面和不同的角度去探討，但研究的範圍仍嫌狹窄。正如上節所說，限於時間與金錢的因素，未能將對象擴大至家長、學生等方面進行研究。

未來研究的方向

本研究通過文獻探討、訪談和比較差異的分析法，歸納影響教師參與改革的因素。若在將來人力、物力和時間的條件許可，建議研究方法如下：

1. 擴大研究對象 除了教師之外，還從學校行政、教學環境、社會支援、學生等各方面對本課題加以研究，作三角測量之用。

2. 結合量化的研究 若條件許可，可在質性研究的同時，使用問卷調查的方法，收集更多語文教師的意見，並將有關影響教師參與變革的因素用自變項、依變項的方式處理，可大大提高研究的效度與信度。
3. 探討影響教師參與改革的因素的相互關係 將本研究歸納的各種影響教師參與改革的因素加以探討，研究其相互間的影響和作用，有助於提供未來改革的決策之用。
4. 概念的歸納 將有關影響教師參與變革的因素理論化，作為其他相關研究的起點。

註釋

1. 引用個案訪談資料，先註明個案編號，後註明題號；換言之，個案2a第36題即寫成2a-36。

參考文獻

- 王文科（1986）。《教育研究法：教育研究的理論與實際》。臺北，五南圖書。
- 林智中（2000）。《如此也可教》。香港，進一步多媒體。
- 高新建等譯（2000）。《革新的課程領導》。臺北：學富文化事業。
- 教育署（1999）。《教師在教育改革中的角色與承擔教師研討會參考資料》。香港：教育署。
- 莫禮時著，陳嘉琪、溫沛國譯（1996）。《香港學校課程的探討》。香港：香港大學出版社。
- 黃政傑（1987）。《課程評鑑》。臺北，師大書苑。
- 黃政傑（1994）。《教育理想的追求》。臺灣：心理出版社。

- 黃政傑 (1999)。《課程設計》。臺北：東華書局。
- 黃錦樟、葉建源編譯 (1999)。《學校與改革：人本主義的傾向》。香港：香港教育圖書公司。
- 黃顯華編著 (1997)。《強迫普及學校教育：制度與課程》。香港：中文大學出版社。
- 黃顯華、吳茂源 (2002)。課程取向轉變與教師角色轉移——對中國語文科新課程教師角色變化的初步分析。載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395-409)。香港：教育署課程發展處中文組。
- 歐用生、楊慧文 (1999)。邁向二十一世紀的課程改革——台灣中小學課程改革的前瞻。載歐用生，《新世紀的學校》(頁107-127)。臺北：臺灣書店。
- 課程發展議會 (2000a)。《學會學習：課程發展路向諮詢文件》。香港：課程發展議會。
- 課程發展議會 (2000b)。《學會學習：學習領域中國語文教育諮詢文件》。香港：課程發展議會。
- 課程發展議會 (2001)。《中學中國語文建議學習重點 (試用本)》。香港：課程發展議會。
- 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：課程發展議會。
- 鄧薇先 (2000)。教育改革人人有責。《明報》，2000年3月3日。
- Churchill, R., & Williamson, J. (1999). Traditional attitudes and contemporary experiences: Teachers and educational change. *Asia-Pacific Journal of teacher education and development*, 2(2), 43-51.
- Dalin, P. (1998). *School development: Theories and strategies. An international handbook*. London; New York: Cassell.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335–397.
- Fung, Y. Y. H. (2000). A collaborative approach to developing teachers for curriculum change. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 3(2), 133–158.
- Hall, G. E. (1991, April). Local educational change process and policy implementation. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, United States.
- 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: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1992). Critical introduction. In M. G. Fullan (Ed.), *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond* (pp. 1–20). Buckingham: Open University Press.
- Marsh, C. J. (1992). *Key concepts for understanding curriculum*. London; New York: Falmer Press.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Waugh, R. F., & Punch, K.F. (1987). Teacher receptivity to system-wide change in the implementation stage. *Review of Educational Research*, 57(3), 237–254.

**Factors Affecting Hong Kong Language
Teachers' Involvement in the Pilot Scheme
for the Newly Revised
Chinese Language Curriculum**

Choi Yuk-lin, Christine

Chow Kin

Wong Hin-wah

(Abstract)

This study aimed to investigate, from the Chinese Language teachers' perspectives, the factors affecting their involvement in the Newly Revised Chinese Language Curriculum that was to be implemented in the year 2002–2003. The study was carried out in the second year (2000–2001) of the Pilot Scheme for the Newly Revised Chinese Language Curriculum. A total of 12 teachers, half of whom had taken part in the scheme, were interviewed. The research first collected these teachers' views on the newly revised curriculum, analyzed the changes in their perception of and responses to the new curriculum, and how they would see their roles in the implementation of the new curriculum. Based on the research findings, suggestions on its revision were made.