

課程改革下香港高中中國語文科教師
身份認同研究

林 安

教育課程

教育博士論文

香港中文大學

2013 年 4 月

**A Research on the Identity of Hong Kong Senior
Secondary Chinese Language Teachers in the
Curriculum Reform**

LAM, On

**A Thesis Submitted in Partial Fulfilment
of the Requirements for the Degree of
Doctor of Education
in
Education**

The Chinese University of Hong Kong

April 2013

論文評審委員會

尹宏飆教授（主席）

黃顯華教授（論文導師）

黃毅英教授（論文導師）

霍秉坤教授（委員）

趙明仁教授（校外委員）

Thesis/Assessment Committee

Professor YIN Hong-biao (Chair)

Professor WONG Hin-wah (Thesis Supervisor)

Professor WONG Ngai-ying (Thesis Supervisor)

Professor FOK Ping-kwan (Committee Member)

Professor ZHAO Ming-ren (External Examiner)

摘要

香港高中中國語文科課程在過去長期處於穩定的情況，但踏入 2000 年鋪天蓋地的教育改革接踵而來，中國語文科也不例外。香港課程發展議會在 2001 年編訂了《中學中國語文課程指引》，在翌年 9 月於初中正式施行，並於 2005 年 9 月拓展至高中。隨著 334 新學制在 2009 正式實施，原有的高中課程（中四至中五級）和大學預科課程（中六至中七級）將會合併，高中中國語文科也進行了相應的變革。這兩次的課程改革已不再局限於小幅度的內容修訂，使高中中國語文科教師面對前所未有的轉變。

本研究旨在通過了解課程改革後教師工作的變化，探究高中中文科教師在課程改革下的身份認同。本研究以質性研究取向，採用目的性的個案抽樣，選取了六名分別來自不同學生級別的學校，任教高中的教師為研究對象。

研究結果顯示，高中中文科教師的身份認同內涵複雜，包含了代表學科傳統的子身份認同認同，以及代表了考試傳統的子身份認同認同。這些子身份認同認同的建構受著制度層面、學校層面和個人層面等多重因素影響。由於在正規的課程內，反映考試傳統的子身份認同認同佔有優勢，教師通過追蹤課程改革後的新公開考試模式，嘗試建構這方面的身份認同內涵。另一方面，由於正規課程資源有限，教師必須在正規課程以外額外投入的個人資源，藉以建構代表學科傳統的子身份認同認同。

本研究發現，分別代表著學科傳統和考試傳統的子身份認同認同存在衝突，但基於高中課程應試的需要，代表考試傳統的子身份認同認同往往在正規課程內佔有優勢。儘管如此，因為新高中中文科課程內容和教學要求抽象，公開考試模式不斷轉變，教師往往在協助學生應付公開試時遭遇困難，影響了教師身份認同的建構。

Abstract

The curriculum of Chinese Language for the senior secondary education in Hong Kong had remained stable over a long period of time in the past. However, since 2000, there have been tremendous and successive education reforms, with no exception for the curriculum of Chinese Language. In 2001, The Curriculum Development Council of Hong Kong formulated the *Curriculum Guide for Secondary Chinese Language*, which was formally carried out among the junior secondary levels in September 2002, then extended to the senior secondary levels in September 2005. In 2009, the New Senior Secondary Curriculum was officially implemented. Under the new “334 System”, the former senior secondary curriculum (Form Four and Form Five) and matriculation curriculum (Form Six and Form Seven) have been integrated. The subject Senior Secondary Chinese Language has also undergone relevant changes. These two reforms no longer concern with small-scale revision of the curriculum content. Senior Secondary Chinese Language teachers have thus been facing unprecedented changes.

Probing into the changes of the work of the teachers after the curriculum reforms, this research investigates the identity of Senior Secondary Chinese Language teachers under the reforms. Adopting a qualitative research approach and through purposive sampling of cases, a sample of six teachers has been chosen for the study. These six teachers are from six different schools of different bandings.

The results of the research indicate that the identity of Senior Secondary Chinese Language teachers is a complex construct. It comprises the sub-identity representing the tradition of the subject, as well the sub-identity representing the tradition of examination. The construction of these sub-identities is influenced by multiple factors from different aspects, such as the education policy, the school, and the individual self. The sub-identity representing the tradition of examination is advantageous within the formal curriculum. Therefore, the teachers attempt to construct such identity through following the mode of the new public examination after the curriculum reforms. On the other hand, the resources of the formal curriculum are limited. Beyond the formal curriculum, the teachers must put in additional individual resources in order to construct the sub-identity representing the tradition of the subject.

This research reveals that there are conflicts between the sub-identities representing the tradition of the subject and the tradition of examination respectively. However, in view of the requirement of examination in the New Senior Secondary Curriculum, the sub-identity representing the tradition of examination is in general advantageous within the formal curriculum. Nevertheless, owing to the abstract content and teaching requirements of new curriculum of the Senior Secondary Chinese Language, as well the continuous changes of the mode of public examination, the teachers generally encounter problems when helping the students prepare for the examination. This impacts the identity construction of the teachers.

謝辭

繃緊多年的神經終於可在這一刻鬆弛下來了。在修讀博士課程的這些年間，家庭和工作環境變化之大，遠超當初的預期，讓我深深明白到理想與現實之間竟可以有如此大的落差。能夠完成這篇論文，實有賴身邊的人對我的關心、包容和鼓勵，他們為我所做的一切，我都會銘記於心。

我首先要感謝的，是慨允參與本研究的六位教師。眾所周知，新高中中國語文科的教學工作是各科之冠，幾位老師在繁重的教務中，騰出時間安排課堂觀察，接受我的訪問，積極熱情地為我提供種種寶貴的研究數據，讓我在緊迫的時間內順利蒐集研究資料，完成研究計劃。我雖不能在此公開他們的姓名，但事實上他們是這個研究的最大支持者。

我衷心感謝黃顯華教授，他除了引領我進入教育研究的領域外，多年來對我在學業上的怠慢都一包容忍，在遞交論文前更給予適切的提點、鼓勵和幫助。我衷心感謝黃毅英教授，他甘願承擔極大的風險，當上我的導師，在極短的時間內審閱我的論文，並一語中的，指出論文疏漏的地方，讓我能迅速匡謬補正。我衷心感謝尹弘飆教授對我的寬容，他同樣在極短的時間內審閱我的論文，在指出我論文欠妥之處外，也向我提出進一步拓展研究的建議。我還要感謝論文答辯校外委員趙明仁教授對我的具體、中肯批評和指導。我更要衷心感謝霍秉坤教授近年來對我鉅細無遺的指導、照顧和鼓勵，沒有霍老師的支持，相信我早就半途而廢，不能完成博士課程。

我的幾位好友，包括吳茂源、周健、楊桂康、關小春，在我撰過論文期間，或與我討論研究計劃的方向，或為我聯絡個案老師，或協助我整理研究數據。本論文得以完成，除了六位中學教師和幾位論文指導老師外，實有賴他們的幫助。

最後，我要感謝家人，是他們讓我找到生活的意義和努力的方向。

兼讀的生涯雖十分辛苦，但這次博士研究的經驗讓我對中國語文科的課程和教學既有更廣闊的視野，又有更深入的洞識，確實把我提升到另一層次。我十分期望這次的研究經驗和成果，能夠回饋中國語文科的課程發展與教學實務，並推動我開展另一階段的語文課程與探究工作。

目 錄

第一章：研究緣起與研究問題的提出.....	6
1.1 研究緣起.....	6
1.2 研究問題的提出.....	8
1.3 研究意義.....	10
第二章 文獻析評：教師身份認同.....	13
2.1 學界研究的轉向與教師身份認同研究的關係.....	13
2.2 「身份認同」概念.....	16
2.3 「教師身份認同」概念.....	19
2.3.1 教師身份認同的概念化方式與取向.....	29
2.3.2 教師身份認同與教師自我的概念關聯.....	37
2.3.3 教師身份認同與教師角色的關聯.....	38
2.3.4 小結.....	44
2.4 教師身份認同的內部分類和分析.....	46
2.5 教育改革與教師身份認同的關係.....	52
2.5.1 教育改革所引發的教師身份認同危機.....	52
2.5.2 教師身份認同在教改中的重塑.....	55
2.5.3 教師經歷教育改革的情感元素與身份認同的關係.....	60
2.5.4 身份認同概念與教師實踐性知識.....	61
第三章：文獻述評：香港中學中國語文科課程改革.....	65
3.1 制度層面的課程因素.....	66
3.1.1 教師工作與角色的要求.....	66

3.1.2 課程設計取向.....	69
3.1.3 課程目標.....	70
3.1.4 學科知識的內涵.....	71
3.1.5 教學模式.....	73
3.1.6 課程涵蓋面.....	75
3.1.7 課程組織.....	76
3.2 學校層面的課程因素.....	78
3.2.1 科組的工作文化.....	78
3.3 教師個人層面的因素.....	79
3.3.1 教師個人信念.....	79
3.4 小結.....	81
第四章：研究設計.....	82
4.1 研究問題的再提出.....	82
4.2 核心概念與概念框架.....	83
4.2.1 高中中國語文科教師身份認同的特質.....	83
4.2.2 教師的「自我意象」.....	84
4.2.3 脈絡因素.....	85
4.2.4 概念框架.....	86
4.3 術語定義.....	88
4.4 質性研究的取向.....	90
4.5 研究方法：個案研究法.....	93
4.5.1 個案取樣.....	95
4.5.2 資料收集方法一：深度訪談.....	96
4.5.2 資料收集方法二：課堂觀察.....	100

4.6 資料的整理和分析.....	102
4.7 預期的研究限制及困難.....	105
4.7.1 信度與效度.....	105
4.7.2 研究倫理.....	106
第五章：課程改革下中文科教師身份認同的變化.....	108
5.1 對高中中文科教師身份認同內涵的闡釋.....	109
5.1.1 鄭老師：代表專門的學科教學專業、注重學生品德情意、傳承古代文化、應付公開考試.....	109
5.1.2 何老師：展現學科的專業知識、協助學生升讀大學、對傳統語文與文化薪火相傳.....	112
5.1.3 楊老師：展現學科專家的地位和知識、協助學生應付公開考試.....	114
5.1.4 胡老師：協助學生應付公開考試，培養學生品德情意.....	116
5.1.5 馬老師：協助學生應付公開考試、較專業的教學身份、傳承語文素養.....	117
5.1.6 蔡老師：協助學生應付公開考試、發展校本課程和教學設計.....	120
5.1.7 小結.....	122
5.2 從新課程下教師工作的變化看高中中文科教師的身份認同.....	123
5.2.1 個案一：鄭老師.....	124
5.2.2 個案二：何老師.....	130
5.2.3 個案三：楊老師.....	135
5.2.4 個案四：胡老師.....	140
5.2.5 個案五：馬老師.....	146
5.2.6 個案六：蔡老師.....	154
5.2.7 小結.....	161
5.3 影響高中中文科教師身份認同的因素.....	164
5.3.1 制度層面.....	164

5.3.2 學校層面.....	166
5.3.3 個人層面.....	168
5.3.4 小結.....	168
5.4 高中中文科教師符應新身份認同的方法.....	169
5.4.1 如何建構「協助學生應付公開考試」的身份內涵.....	170
5.4.2 如何建構來自學科傳統文化的身份認同內涵.....	172
5.4.3 小結.....	173
第六章：討論、分析和總結.....	174
6.1 研究總結.....	175
6.1.1 課改下高中中文科教師身份認同的改變.....	175
6.1.2 影響高中中文科教師身份認同的因素.....	175
6.1.3 高中中文科教師符應課改下身份認同的方法.....	176
6.2 研究結果的討論與分析.....	177
6.2.1 課程改革下高中中文科教師身份認同的轉變.....	177
6.2.2 教師身份認同的變化之一：「學科傳統」的子身份認同被邊緣化.....	193
6.2.3 教師身份認同的變化之二：難以建構的新「考試文化」子身份認同.....	200
6.2.4 教師工作的調節——「學科傳統」身份認同和主體性的呈現.....	206
6.3 對本研究概念框架的修訂.....	208
6.4 對三個研究問題的回應.....	214
第七章：研究貢獻、研究限制和建議.....	217
7.1 研究貢獻.....	217
7.1.1 理論研究方面.....	217
7.1.2 實徵研究方面.....	219
7.1.3 教師實務方面.....	219

7.2 研究限制.....	220
7.2.1 研究範圍的限制.....	220
7.2.2 研究樣本的限制.....	220
7.2.3 資料蒐集的限制.....	222
7.3 建議.....	223
7.3.1 對高中中文科教師身份認同研究的建議.....	223
7.3.2 對中文科教師的建議.....	224
7.3.3 對中學校長的建議.....	224
7.3.4 對教育局和考評局的建議.....	224
參考文獻	226

第一章：研究緣起與研究問題的提出

1.1 研究緣起

Gardner (1995)以開放式訪問方法，調查了 44 位出生於 1888 年至 1917 年之間的退休教師，試圖就教師培訓如何影響教師專業發展提出歷時性的解釋。調查結果發現這些教師在完成了接受了早年的培訓後，只要教學工作沒有發生轉變，他們的教師生活會一直保持十分穩定的狀態，隨後的教師專業發展也只是讓他們在最初培訓中，所掌握到的知識和技巧變得更為精煉。林清江（1972）謂教師的教學生涯非常安定，很多人終生獻身教育，在其工作生涯中，年資會逐漸增加、訓練也會加深，但其教學工作仍無重大的改變。Gardner 的研究結果跟 2000 年以前的高中中國語文科情況十分吻合，而林清江的觀點也道出了上世紀高中語文科教師教學生涯的等點。小幅度的課程修訂，沿用傳統的公開試考核模式，使本科的課程與教學長期處於穩定的狀態，高中語文科教師身處這種情景自然無須為自己做出種種的調節。即使較資深的教師有機會接受複修培養，也是「溫故」多於「知新」。然而，踏入 2000 年鋪天蓋地的教育改革接踵而來，中國語文科也不例外。香港課程發展議會在 2001 年編訂了《中學中國語文課程指引（定稿）》（以下簡稱新課程），當時的香港教育署建議學校使用。翌年（即 2002 年）9 月，新課程在初中正式施行，逐漸取代自 1991 年起實施的中國語文科課程（以下簡稱舊課程），並於 2005 年 9 月拓展至高中。隨著 334 新學制在 2009 正式實施，原有的高中課程（中四至中五級）和大學預科課程（中六至中七級）已經合併，高中中國語文科也進行了相應的變革。是次的課程改革已不再局限於小幅度的內容修訂，使高中中國語文科教師面對前所未有的轉變，包括：

- i. 舊課程的高中部分自 1993 年起施行至 2005 年，合共 12 年。新課程在 2002 年回應 2001 年本港全面的課程改革開始施行，而高中部分則順承在 2005 年實施。未幾，為了配合 334 新學制的啟動，高中中國語文科課程又再進行第 2 次的修訂。過去身

處穩定課程環境的高中中國語文科教師，在踏入 2000 年以後便要面對頻繁的課程修訂，也造成教師工作環境與工作內容多變與不穩定。

- ii. 1991 年的課程修訂主要是課程內容的調節（例如精讀篇章的選擇、讀寫的教學時間調節），整個課程仍以精讀教學為主、寫作教學為輔，而課程組織仍以篇章為單位。然而，05 年的課程卻帶來更深層的變革，包括取消指定教材篇章，改為開放教材；以課程取向由原來以篇章內容和語文知識為主導改為以語文能力為主導；課程組織由原來以篇章為組織單位改為以單元主單主題；課程內容不再完全統一，在 334 學制實施後，許容學校加插校本選修單元，甚至許容自擬選修單元；公開試增設校本評核部分等等，這些轉變使高中中國語文科教師不論在學科性質、課程選擇和組織、學生評估等方面都面對新的挑戰。
- iii. 新課程還取消了指定篇章（範文）為課程的教材，同時引入主題單元的組織，當中的選修單元更涉足其他知識範疇（例如戲劇表演、名著改編電影、新聞與報道、多媒體傳意等等），再加上伴隨新課程推行的公開考試變革等等，不單消弭了傳統中國語文科的學科領域，更改變了學科內容的更新周期。上述的變動意味著教師過去賴之而行的知識已不足以應付新課程的需要，跨學科的單元內容更促使高中語文科教師由過去以「國學」為核心的學科範疇「解放」出來，教師要實施新課程，就得吸納其他學術領域的知識。
- iv. 舊課程列明課程內容（指定的 26 個篇章）、教學時間分配、習作份量等項目，反映了課程設計取向以「學科為中心」，以及課程實施的忠實觀（*fidelity perspective*）。教師的主要任務是把教育當局頒佈的課程加以實施，教師的教學內容越接近預期的計劃，則越為忠實，課程實施程度也越高。在這種單一線式的歷程中，教師一方面是課程的被動接收者，但另一方面又是課程實施的核心。然而，新的課程文件著墨於實施原則的介紹，倡議「以學生為主導」，要求教師在依循文件的方向，因應校本的情況設計、組織、施行課程。故新課程在設計取向而言，已由以「學科為中心」轉向以「學生為主導」，而這種課程實施的取向趨向於相互調適

觀(mutual adaptation perspective)，一方面由課程專家改變學校教育的措施，另一方面則由學校人員針對學校環境、學生特質等，進一步調整課程計劃。

高中語文科教師在這幾年間面對上述的轉變，他們有何反應？課程改革後為教師角色與教師工作帶來新的要求又是否為語文科教師所接受？他們在日常的教師工作會作出怎麼樣的調節以回應所面對的轉變？這些都是本研究希望探討的問題。

1.2 研究問題的提出

一般的教師角色理論，只從「教師」作為一個群體分類來提出，未審視到更具體的像學科課程等情況。「高中語文教師」這個角色的設定，是要從更具微觀和更具體的層面進行探究：「教師」是從職業的劃分角度出發，跟其他不同的職業區分開來；「語文」是根據學校或課程的學科劃分角度，跟其他不同的學科區分開來；「高中」是按任教年級來為教師進行分類。然而，單從角色的角度嘗試了解課程實施情況並未足夠，因為角色的界定大多是來自外界對教師這種群體的預設要求與期待，未能突顯個體教師的主體性，也未能反映現今不同教師所身處的多元複雜環境。因此，本計劃提出從「身份認同」的角度去探究新課程實施後教師的工作情況。

「角色」和「身份認同」是兩個不同的概念，但兩者的關係卻又異常密切（第二章再有詳述）。簡而言之，「角色」是外界賦予的，當中反映了社會對其劃定的地位，也附隨著對該種角色的行事模式的期待；「身份認同」是個體對「自我」的認定，它既是個體把「自我」劃歸屬社會上的哪個類屬過程，也可以是在特定時空和場景下選擇應當充當的角色。觸發教師重新調整個人「身份認同」的過程，往往是由於外界對其角色和行事模式等要求的改變；從另一角度而言，教師在敘述個人的「身份認同」時，為了更具體把當中的內涵說清楚，也往往借助外界對本身的角度要求進行對比。

本研究從以下三個主要的研究問題，探討在香港中學中國語文科課程改革中，高中語文教師如何重塑本身的身份認同：

問題一：中學語文科課程改革使高中中文科教師的身份認同產生了甚麼變化？

上文曾提及過去香港中學中國語文科的課程修訂，主要只是讀文篇章的改動，並未具體涉及更深入的概念層面，包括課程設計觀、語文教育觀等，對具體的實施方法也未有大幅度的改革。在這種情況下，語文科教師在每次課程修訂時，只需要改用部分的新篇章進行教學便足以應付。可是，2002年起實施的新課程，在課程設計和教學範式都帶來了新的變革，教師不可能完全沿用過去的行動模式便能應付新課程的訴求。新課程對教師角色的新要求，不單導致教師行事模式的改變，也促使了語文教師工作的改變。在上述的背景之下，高中語文科教師如何重塑本身的身份認同，如何看待自己作為一位「高中語文科教師」？

問題二：有哪些因素影響了高中中文科教師在新課程中的身份認同？

高中中國語文科教師有其個人的背景，並在其工作的學校實踐了本科課程，建構了個人的身份認同。新課程對學科概念、課程目標、課程內容與組織、評核方式、師生角色、教學模式等等都有新的建議，在多個層面觸及教師的學校生活。在建構新課程改革情景的身份認同時，教師會受到哪些因素影響？

問題三：高中中文科教師運用了哪些方法以符應新課程中的身份認同？

McCulloch、Helsby 與 Knight (2000)指出教師對教育改革的反應有四種：一是毫無反應，這可能是由於教師相信實際情況已符合改革提倡的內涵，又或是漠視或拒絕新政策。二是虛應故事(reform without change)，只做些點綴式的調整，沒有做實質的改變。三是只在既有的假設與論述架構中調整一些行事方法。四是改變原有的深層假設與價值觀，只有這一類的教師才觸及概念與價值體系的更新，帶來真的改革。高中中國語文科教師對近年的課程改革有何反應？這些反應如何反映出他們的身份認同？

1.3 研究意義

i. 理論意義

過去的一些有關教師專業發展的研究論述，是以教師作為一個專業群體的角度為基礎。例如曾榮光（1998）認為專業是指一個職業群體，它的工作是建基在一套專業知識（包括理論基礎與實踐原則兩部分）之上；但更重要的是職業群體能把它那套專業知識不斷拓展至工作領域內的不同層面上去，並使專業知識能夠在各層面內得以制度化，結果能成功地建立起一個以專業知識為主導的專業支配制度。假若朝此方向研究，在教師群體中找出共同的行為模式或價值觀，再建議其普遍化，很容易變成回應「專業教師應該怎樣做？」而並非「專業教師在現實教學情景中如何實踐教學？」

Goodson (2001)強調千禧年以來的教育變革需要重新思考變革的內部事務、外部關係與個人因素之間的平衡，分析變革時應該把個人轉變放在首要位置。只有當教師的個人投入被視為變革動力及其必要目標時，教育變革才最有成效。卯靜儒（2003）認為過往的教師研究多由專家透過客觀的實證研究以建立理想的教師專業發展模式，忽略了教師專業的豐富性、複雜性、變動性，而且由於教師專業發展歷程中的情境脈絡被抽離，教師的主體性及其與外在環境的互動歷程也被忽略。一些研究論述指出，現今的教師群體所呈現的專業內涵並不單一，不同的個人背景，新舊成員的並存等等，都會使同一脈絡情景中的教師群體產生複雜的內涵，追求群體共有的觀念和行為模式很難全面和深入地呈現現今課程實施的多元複雜情況。Osborn(2007)就英國、法國和丹麥進行了一項教育政策變革的比較研究，研究除了發現三地的教育政策各有特色外，同時也發現兩種不同的教師專業並存於教師團隊之中，一是建基於個體和個人責任和義務的模式(Professional covenant model)，一是以契約和績效為基礎的模式(Contractual performance model)。

此外，有學者已提出教師的專業發展並非只是來自外界的制約和規定，教師成為「專業者」的重要條件，除了來自外在客觀的資格認定，也需要個體本身具有該專業所需的特質與能力，以及發展出屬教師社群的特定想法、行為、思想內容、感覺、信念與價值觀等。（Rosaen & Schram (1998)）周淑卿（2004）提倡對教師專業發展概念的重建，不應只停

留在有關「專業」的描述與規約性意義上，反應強調首先要把教師看作一個「人」，把教師的生命經驗、教育教學的認知情感態度納入專業自我的範疇，重視教師自我的信念和價值觀。

楊巧玲 (2008)指出教育改革政策跟教師身份認同的關係並非單向的，儘管教育改革的情境必定對教師的工作與生活產生影響，但每位教師也會根據本身過去的種種因素和經歷建構本身的工作情景，這也就是為甚麼面對同樣的教育改革情境，不同的教師會有不同的反應。本研究計劃的研究焦點放在個體教師身上，了解他們如何回應學科課程改革所提出的教師角色與教師工作的新要求，以及如何反思自己作為語文科教師的身份認同，也可藉此了解不同的高中語文科教師對課程改革的反應。

此外，儘管教師身份認同研究在過去幾年漸受學術界所重視，但仍未見有專門論述談及中國語文科教師的身份認同問題。中國語文科有其獨特的歷史淵源，以及有別於其他學科的特質，除了語文及思維能力的訓練外，又肩負了品德情意及文化傳承等任務。在獨特的學科亞文化下，語文教師形成了有別於其他學科的身份認同。單就對過去對教師身份認同的研究，只能反映一般教師的「共性」，但未足以反映中國語文科教師跟其他學科教師不同的「殊相」。本研究計劃期望可在此方面的理論建構作出貢獻。

ii. 實踐意義

前文提及語文科的課程改革涉及多方面的深度變革，包括課程實施觀由「忠實」朝向「相互調適」，學科重點由過往以精讀教學為重點轉而為讀寫聽說四者並重，學科內容取消了過往的指定篇章教學，學科組織以單元主題為單位取代了過往的篇章為單位，學科涉及的知識由過往以「國學」為重心擴闊至其他學科領域，教學範式也從以教師為中心變為以學生為中心。上述的變革是新課程首度提出，不同教育當局、教師培育機構、學校和教師等，都未有具體的實施經驗。而這種經驗的獲得，再不能通過過往職前培訓所提供的理論知識，而是教師之間在教學工作中累積的知識經驗。

陳向明(2003)把教師知識分為「理性知識」和「實踐性知識」。她認為「理性知識」通常可以通過閱讀和聽講座獲得，舉凡學科內容、學科教學法、課程、教育學、心理學和

一般文化等原理性知識，都可納入此範疇。至於「實踐性知識」則指教師在實踐教學時實際使用或表現出來的（顯性或隱性）知識，包括上述的行業知識，情境知識、策略知識、學習者的知識、自我的知識，還包括了對理性知識的理解、解釋和運用原則。實踐性知識在教師接受外界信息時能起過濾作用，同時具有很大的價值引導和行為規範作用。

高中語文科教師倘若能順應課程變革的要求，重新調整本身的身份認同內涵，當中的過程經過詮釋，便何成為能供其他同工參考的「實踐性知識」；倘若他們未能順應課程變革的要求，採取敷衍的策略，只作程序上的點綴，沒有產生觀念上的變化，又或表現出抗拒的態度等，這些情況，通過他們本身的詮釋，他可為教育當局和教師培育機構提供具體資料，以作為日後調整課程實施，或是設計教師培育活動的參考。

第二章 文獻析評：教師身份認同

本計劃採用質性研究的方向，因此並不打算從文獻回顧中先行建構研究框架，又或是為研究開始前先作出假設。反之，文獻研究的作用在於為研究課題的脈絡背景作初步整理，並抽繹主導概念作為研究工作的出發點。此外，文獻析評的工作也對本研究計劃發揮「What」、「Why」和「How」等三方面的作用。「What」有助研究員釐清本研究涉及的重要概念，例如「教師身份認同」等，又能為本研究建立理論基礎。「Why」有助彰顯本研究的意義，本研究擬在已有的研究基礎上針對「教師身份認同」相關的課題作進一步的開拓或深化研究。「How」則總結學者的研究經驗，為本研究在選擇研究取向和研究方法時提供借鑒。

2.1 學界研究的轉向與教師身份認同研究的關係

Wood (1990)指出 1980 年代以前學術界對教師或教學的研究，往往是透過評論者的客觀之眼，以一種有距離、分析的、非情緒的、科學的觀點加以呈現，很多研究結果來自推論，許多被再現的「現實」和被提出的「分析」皆由研究者自己完成，很少涉及教師本身的經驗與看法，因此很難洞隱藏在察複雜教學活動的深層意涵。直至 1980 年代末年，這類「冷眼」(cold eyes)的研究觀點逐漸轉為「熱心」(warm hearts)，即研究者與研究的焦點越來越接近教學活動的核心，一方面注意教師本身的個人與情意的經驗，以及他們認知的與實務操作的層面；另一方面也仔細衡量教師所處的工作環境之結構，如何影響教師的主體經驗。Goodson (2000)在回顧教師專業發展的研究時，指出 1960 年代的研究主要是透過大規範調查和分析教師的社會地位，以一種不精確的、集體性的統計結果，將教師視為正式在職人員角色，絕對化地符應權力來源對角色所設定的期望。1970 年代的研究者則視學校教育為一個社會控制過程，視學生為被操控的一群，對他們寄予同意，而視教師為操控者的幫凶；後來開始注意到教師工作的限制，視教師為被制度系統所要求、愚弄的犧牲者。1980 年代，由後現代思潮所支持的觀點認為，所有個體都有權為自己發聲，並

且接受這些聲音為真實的、正當的；關於教師特性的問題則開放為「教師如何看待自己的工作與生命」，視教師為建構自己歷史的主動者，而不是被集體界定的角色。由此可見，有關教師研究方向不斷轉變，已由教師專業角色標準的客觀界定，到注重教師對自我認同的建構。以「教師作為一個人」(teacher as person)為專業發展取向的觀點，已從教師專業的描述和規約性的意義，轉而重視教師專業生命發展中的專業自我認同，並且視「發展」為過程而不是既定的標的；不再只集中「專業角色」的客觀界定問題，也會聚焦於身份認同的探討。

Goodson 歸納出來的研究轉向，其實跟教育改革成效有息息相關之處。Richardson & Placier (2001)綜合分析了過去幾十年有關教師改變的研究文獻，發現教師改變大多是由上而下，即被動地受外來的制度與政策所支配，他們稱這種策略為「實徵——理性」(empirical – rational)取向。這種取向，視教師為研究和實務工作的接收者與消費者，其改變過程是線性的，同時又是來自於教室外的一種新行為、想法或教學計劃，而這些通常是始於某個理論或研究。教師被告知改變的主題，而推動者也被視為理性的人類，教師應該要在教室中實施這些改革，否則就被看成是頑固與抗拒。Richardson & Placier (2001)又發現近年興起了另一種教師改變策略，也就是「規範——再教育」(normative – reeducative)的取向。該取向之興起在於「實徵——理性」策略的失敗，同時又由於越來越多人用現象學和詮釋學的觀點，來看一個人如何在其生活與工作中得到意義。該取向背後的假設是改變應該來自對信念和實務工作的深層反思。因為改變的過程包括理解一個人的信念和知識，然後才決定是否需要改變，而這種過程通常也把對話當成一個重要關鍵，這種對話發生在教師和其他教師、其他人、或所謂的批判諍友之間。

黃騰（2005）在 Richardson & Placier (2001)的基礎上進一步解釋，認為不論是「實徵——理性」取向，還是「規範——再教育」取向，都存在一個很重要的核心課題，那就是「教師的主體性」。他舉出兩道不同的問題來比喻上述的兩種教師改變策略，「實徵——理性」在問「我們如何看待教師？」，而「規範——再教育」則在問「教師如何看待自己？」前一個問題是用外來角度思考教師的主體性，後一個問題是從教師自身思考其主體。倘若教師主體性是由外來的政策、教育官員、學術社群所界定，那麼教師就會淪為一種

「角色」的立場，而教育的實踐變成由上而下交辦任務的工具，將失去教育原有的核心精神。如果教師從本身來思考自己的主體性，才能跳脫外來期望「教師角色」的認同，並回過頭來反思有「教師角色」的問題，開展更多革新的可能。因為教師改變的核心應該是來看教師本身的覺察與智慧，覺察他所處的時空條件與脈絡，並做出適當的判斷。

李子建、尹弘飈(2005)指出課程實施並不只是理性的、認知的過程，課程變革也不只是技術工作或行政手段。若要使課程變革取得更大的成效，使課程實施更加趨於人性化，使我們對課程實施的理解更加豐富全面，我們就必須超越認知取向，在更大的範圍內關注教師對變革的個人投入，思考教師的情意因素對課程實施的影響，如感受、情緒、態度、動機等。簡而言之，課程實施研究需要進一步豐富和擴展我們對教師情意因素的認識。課程實施為何「並不只是理性的、認知的過程，課程變革也不只是技術工作或行政手段」，我們可借助胡定榮(2005)的闡釋來釐清，胡氏指出課程改革並非價值中立或價值無涉的純技術和心理活動，而是負載價值的活動。不同學科對價值範疇的理論定位和要解決的問題並不一致，對價值的本質也就有不同的理解。從政治學的角度看價值，主要把價值看成權力，著眼於政治活動的公平和正義價值的追求；從經濟學的角度看價值，主要把價值看成利益和使用價值，著眼於經濟活動的利益最大化的效率價值追求；從心理學角度看價值，價值是一種態度；從哲學的角度看價值，價值作為認識論範疇，是認識世界的一種方式，作為歷史唯物主義範疇，是人和社會的存在發展的方式。

Snyder et al. (1992)，李子建、尹弘飈(2005)謂當人們意識到課程實施並非如原來所假定的那樣是自然而然地發生的，而是課程方面和特定的學校脈絡之間的相互調適過程。在這個過程中，作為實施者的教師扮演著重要的角色。因此，教師對課程實施的影響開始受到人們的關注。課程實施研究也開始朝兩個方向發展：一個繼續關注學校的組織和結構變革，另一個則集中於影響教師轉變的個體因素。

黃騰（2005）指出教師是課程與教學的核心，但在課程與教學的歷史中，教師角色一直未被認真研究與看待，或只是把教師視為完成計劃與改革的一個工具，把教師在某種論述形構的角色中。這種態度並不獨存在於宏觀的教育政策層面，即使在個別的學科層面，也有這種情況。Varghese 等(2005)指出應用語言學家在過去一段長時間裏都把語文教師視

為技術人員(technician)，教師只需把適當的方法應用出來，讓學習者習得目標語(target language)。但隨著以教室為本的研究興起與流行，學術界開始注意到現實之中的教室是極其複雜的地方，在教學方法上過於單純的因果模式並不適用於這個場景之中。經過對教室的深入了解後，研究者發現教師在建構教室活動中佔著重要的角色，由是教師漸漸成為研究的焦點。很明顯的一點是如欲了解語文的教與學，我們必須要了解教師；如欲要了解教師，我們必須要了解「他們是怎樣的人」，也就是要弄清楚教師在專業、文化、政治和個人等不同方面認為自己屬何身份認同，也要了解外界在上述幾方面加諸在他們的身份認同。

綜合上述的一些文獻回顧，我們可以理解教師的「主體性」的提出，是基於過往的研究未能解決課程改革和實施的問題。教師身份認同研究，其背後的核心理念是對教師「主體性」的重視。通過教師對自我身份認同的詮釋，了解他們是怎樣的人。

2.2 「身份認同」概念

「Identity」一詞，在學者的論述中譯作「身份」（張爽、林智中(2008)，盧乃桂、王夫艷(2009)），或譯作「認同」（魏淑華(2008)），或譯作「身份認同」（尹弘飈、操太聖(2008)，李茂森(2009)），也有譯作自我認同（孫二軍(2009)）。此外，學者或視「身份」和「身份認同」為等義概念，在論述過程中交替使用（周淑卿(2004)）。盧乃桂、王夫艷(2009)指出「身份認同」是一個複雜而模糊的詞匯，具有很強的文化屬性，在不同的語境中，人們對身份認同的認識存在很大的差異。但一般而言，身份認同是人們對「某人是誰」的理解，是人所賦予自己的以及被別人所賦予的各種意義（Beijaard (1995)）。

當學者把研究焦點集中在個體從事的工作領域時，往往會選用「專業身份認同」這個詞匯來突顯，例如周淑卿 (2003,2004)的著作就標舉「教師專業身份認同」；也有學者已預設教師也屬於專業群族，「教師」一詞已隱含「專業」的性質，更直接採用「教師身份認同」，例如范信賢 (2000)和尹弘飈、操太聖 (2008)。另外，上文已提及「身份認同」也

會譯作「身份」或「認同」，故也有學者採用「教師專業認同」（如楊巧玲 (2008)）或「教師專業身份」（如盧乃桂、王夫艷 (2009)）。

除了本身的概念複雜外，「身份認同」也容易跟「角色」(role)的概念相混，但兩者帶著不同的本質。角色一詞原指舞台上演員所扮演的人物，在 1935 年由美國社會學家 Mead 引入社會心理學後，角色就表示在社會中所賦予個人的一種身份，以及伴隨著這個身份的行為特徵。Castells(1997)指出「身份認同」和傳統社會學所說的角色(role)或角色組合(role-sets)是有區別的，角色是由社會的組織與制度所架構的規範加以界定，其影響人們行為之程度取決於個人與制度組織間的協調與安排。身份認同則是行動者意義的來源，是行動者經由個別化的過程所建構。雖然身份認同亦可能源自於具社會支配力的制度，但只有在社會行動者將之內化，且將意義環繞著此一內化過程而建構方得以形成，故身份認同包含了更強烈的意義來源，因為身份認同是行動者自我建構和個別化的涉入過程。（轉引自陳俊生 (2009)）。

儘管我們很難為「身份認同」給予一個明確的定義，我們卻通過離析它的內涵，了解它所蘊含的意義。Blasi (1988)把「身份認同」一詞的內涵要素離析，得出以下各項：

- i. 是回答「我是誰」這個問題的答案；
- ii. 這個答案包含一個人的過去及對未來期望之間的統一性；
- iii. 是賦予人基本的「同一性」與「持續性」的來源；
- iv. 要回答認同的問題，須真實地評估自己和過去；
- v. 考量社會對一個人的期望與意識型態；
- vi. 質問文化、社會的有效性，以及他人覺知與期望的適切性；
- vii. 統合與質問的過程應該發生在某些基本範疇中，如職業、性別、宗教、政治概念；

- viii. 在這些範疇中形成一種可變性的，但長久的承諾；
- ix. 客觀上，認同讓一個人在社會中具有生產性的統整；
- x. 主觀上，認同讓一個人產生基本的忠實感，乃至於自尊、有目的的感覺。

Kerby (1991)強調身份認同的歷時性質，是一個人藉著統整自己的過去、現在、未來，在與外界的互動中建構自己的身份認同，故身份認同的形成是一個人生命歷程中經驗的詮釋與再詮釋的持續過程。Mclure (1993)也有類近的見解，謂人們透過認同讓自己及其行動建構出意義，在過去到現在的旅程中發現秩序與一致性；讓他得以在其所站立的、與他人關係的位置上工作，並為其態度、行為辯護。

周淑卿(2004)綜合 Blasi (1988)的論點，把「身份認同」詮釋為「自我」建構的歷程。在此歷程中人們追問「我是誰？」「為甚麼我是現在這樣子？」在這些問題的追問中，人們藉由自己與他人的各種關係，反思自己的特質與外界賦予的意義，尋求統合不同地位與角色，以及分歧的各種經驗，以成為一個自我意象。然而，周氏更注意到在這個「自我」建構的過程涉及個體性與社會性的互動。尹弘飈、操太聖(2008)也指出在回答「我是誰？」這個問題時，人們一方面通過某種個人獨有的特徵將自我與他人區別開來；另一方面又通過某種群體共享的特徵將自我與他人聯繫在一起。

Varghese 等(2005)也指出身份認同包含了三個核心特質：

- i. 身份認同並非固定、穩定、一元和內部一致的現象，而是複雜、具遷移性和內部充滿矛盾的，也就是說具轉換和變化的特質；
- ii. 身份認同並非游離於脈絡之外，反而是跟社會、文化和政治等脈絡環境有密切的關係，這方面可由他人委派的身份(assigned identity)和個人確認或聲稱身份(claimed identity)的聯繫來進行探究；
- iii. 身份認同是經由語言(language)和話語(discourse)來建構、維繫和協商的。

Varghese 等(2005)認為對身份認同的理解，應注意個體跟脈絡環上存有密切的關係，影響到身份認同的內涵複雜、且處於不穩定的狀態。他們更指出一點，身份認同需要經由話語和行動來建構和維持的。

綜合以上學者的意見，研究員認為身份認同包括了以下的特質：

- i. 個體通過回答「我是誰？」這個問題來呈現的「自我意象」；
- ii. 在建構「自我意象」時，個體需要回顧過去，反思現在，並展望未來，故身份認同是一個連續性的過程；
- iii. 個體身處社會、文化、政治等環境之中，故身份認同與跟脈絡因素存有緊密的連繫；
- iv. 正因脈絡因素具多元化的性質，身份認同的內涵也因此非常複雜，且充滿矛盾與衝突；
- v. 脈絡因素的變化也會牽動身份認同的內涵，故身份認同並非處於穩定狀態；
- vi. 身份認同需要個體與脈絡因素通過話語與行動來建構、維繫和協商的。

確立以上六項，有助後文把「身份認同」概念進一步聚焦，得出「教師身份認同」的內涵，進而提出本計劃的研究假設。

2.3 「教師身份認同」概念

承繼「身份認同」的內涵，「教師身份認同」的概念也極其多元和複雜。魏淑華(2008)曾試圖把學者對教師身份認同的定義分為「張力說」、「動態說」、「感知說」、「過程說」、「特徵說」、「意義說」、「信息／承諾說」、「角色說」、「過程／狀態

說」等 8 類，效果未算理想。首先，魏氏未有就上述任何一項作說具體詮釋，難以讓讀者得悉其分類依歸。其次，根據魏氏的引錄，學者對身份認同的的界定，往往可以劃歸入多於一類的說法之中，例如「張力說」引錄了 Volkman & Anderson(1998)的意見，教師身份認同是「個體自我意象和個體感覺到必須扮演的教師角色之間的複雜的動態的平衡」。然而，此項論述提及「教師角色」，當可劃入「角色說」之中；又提及「動態」，當可劃入「過程」說之中。儘管如此，魏氏的資料匯集功夫，為本計劃提供了豐富的文獻資料。研究員認為教師身份認同的內涵既然是複雜多元，不宜機械化地把不同學者的理解作單一的歸類。以下表格是在魏氏的基礎上再補充其他學者對教師身份認同概念的詮釋，並以上一節納歸出身份認同的六項特質與之對照：

界定者	定義	1.藉由回答「我是誰」來呈現的自我意象	2.統攝個體過去、現在與未來連續的過程	3.個體與脈絡環境的連繫	4.內涵複雜、充滿矛盾、衝突	5.不穩定的狀態	6.經由話語和行動來建構、維持
Foucault (1988)	教師身份認同概念包含了對自我與特定實踐環境之間的關係的豐富的理解。	✓		✓			
Kerby (1991)	教師身份認同是對經驗進行解釋和再解釋的動態的過程。		✓			✓	
Preuss & Hofsass (1991)	教師身份認同類似於用教師需要獲得的知識和技能來解釋的角色。						✓
Goodson & Cole (1994)	教師的身份認同發展是確立在個體和專業的共同基礎之上的。			✓			

界定者	定義	1.藉由回答「我是誰」來呈現的自我意象	2.統攝個體過去、現在與未來連續的過程	3.個體與脈絡環境的連繫	4.內涵複雜、充滿矛盾、衝突	5.不穩定的狀態	6.經由話語和行動來建構、維持
Beijaard, D. (1995)	某人是誰或是甚麼，人們能夠歸到他們自己身上的各種意義，或由別人歸結的意義。	✓		✓			
Dworet (1996)	教師身份認同即指個體對自己作為教師的整體看法，以及這些看法如何在不同的脈絡中隨著時間而改變。	✓	✓	✓		✓	
Melucci (1996)	教師的身份認同會依據情境、個體因素及緊急事件而多次改變。認同必須永遠在重建和磋商中。			✓	✓	✓	✓
Paechter & Head (1996)	教師身份認同類似於教師們自己所認為對他們的職業重要的東西。	✓					
Sugrue (1997)	專業身份認同是持續被重新界定的論述的一部分，而不是所有教師都擁有的一系列本質特徵。		✓	✓			
Bullough & Baughman (1997)	教師對教與學以及作為教師的自我的信念。	✓					

界定者	定義	1.藉由回答「我是誰」來呈現的自我意象	2.統攝個體過去、現在與未來連續的過程	3.個體與脈絡環境的連繫	4.內涵複雜、充滿矛盾、衝突	5.不穩定的狀態	6.經由話語和行動來建構、維持
Graham & Young (1998)	教師身份認同是用來刻劃理想教師的特徵的東西。						
Volkman & Anderson (1998)	教師身份認同是個體自我意象和個體感覺到必須扮演的教師角色之間的複雜的動態的平衡。	✓		✓	✓	✓	
Mayer (1999)	教師身份認同是建立在個體有關教學和作為一名教師的核心信念之上的；這些信念是通過經驗持續被塑造和再塑造的。	✓	✓				
Coldron & Smith (1999)	教師身份認同指「能動性」（教學的個人維度）和「組織」（社會假定）之間的張力，作為一名教師即是在他自己看來和在別人看來像（是）一名教師。	✓		✓			
Dillabough (1999)	教師專業認同從來不是固定的、預設的，而是在各種社會情境和環境中解釋行為、語言、日常實踐，或從為它們賦予意義的人之間的關係中發展而來的。			✓		✓	✓

界定者	定義	1.藉由回答「我是誰」來呈現的自我意象	2.統攝個體過去、現在與未來連續的過程	3.個體與脈絡環境的連繫	4.內涵複雜、充滿矛盾、衝突	5.不穩定的狀態	6.經由話語和行動來建構、維持
Tickle (2000)	教師身份認同包含了外在對教師的理解和期待，以及教師基於個人的背景和本身的實踐經歷對專業工作和生活的體認，二者交織在一起。	✓		✓			✓
Samuel & Stephens (2000)	教師身份認同是對根植在形成中的自我的生活經驗中的一系列充滿爭論的有時是矛盾的價值、行為和態度的總的理解和接受。	✓			✓		✓
Kelchtermans (2000)	教師是一種高度自我涉入的職業，教師的身份認同就是教師個人對自己身為教師的概念。	✓					
Conway (2001)	提出預想反思的功能，把教師身份認同看作是一個進行著的過程，意味著它是動態的，而不是穩定的、固定的。		✓			✓	
Sachs (2001)	教師的身份認同就是由別人及教師自己加在教師專業上的一系列特徵。它規定了一系列可以把一群人與其他人區分開來的共有的	✓		✓			

界定者	定義	1.藉由回答「我是誰」來呈現的自我意象	2.統攝個體過去、現在與未來連續的過程	3.個體與脈絡環境的連繫	4.內涵複雜、充滿矛盾、衝突	5.不穩定的狀態	6.經由話語和行動來建構、維持
	特徵和價值。						
Van den Berg (2002)	教師的身份認同是教師的個體經驗與他們所處的社會環境、文化環境和制度環境之間相互作用的結果。			✓			
吳慎慎 (2003)	教師的身份認同是教師個人對自己身為教師的概念，是教師知覺工作情境、賦予意義並採取行動的核心。	✓		✓			✓
周淑卿(2004)	教師的身份認同的建構是教師個人與專業生命開展的歷程，讓教師賦予生活經驗意義，確認自己要成為一位甚麼樣的教師。因為確定自己，也確認自己和學生之間要追求何種意義，這也才是教師專業發展的真義。	✓		✓			
Van Huizen, Van Oers, Wubbels (2005)	教師通過被指導地參與而發展的身份認同，包含在對具有公共意義和個人意義，同時又潛在於並指向專業知識和技能的獲得和進	✓		✓			✓

界定者	定義	1.藉由回答「我是誰」來呈現的自我意象	2.統攝個體過去、現在與未來連續的過程	3.個體與脈絡環境的連繫	4.內涵複雜、充滿矛盾、衝突	5.不穩定的狀態	6.經由話語和行動來建構、維持
	一步發展的教學形象的承諾上。對被認為是有效和可實踐的意義的承諾構成了職業認同的核心。						
Steeley (2005)	在教學專業中，身份認同涉及了與專業的意義和個體在此職業中的角色相關的個體信念和實踐。	✓		✓			
魏淑華 (2005)	教師身份認同，既指一種過程，也指一種狀態。「過程」是說，教師身份認同是個體自我從自己的經歷中逐漸發展、確認自己的教師角色的過程；「狀態」是說，教師身份認同是當前教師對自己所從事的教師專業的認同程度。	✓	✓	✓			
于慧慧 (2006)	教師身份認同是指教師從心底接受這個職業，並能對專業的各個方面作出積極的感知和正面的評價。	✓		✓			
Ten Dam & Bolm (2006)	教師身份認同涉及了個體對教育和對在教育實踐中作為一名教師	✓		✓			✓

界定者	定義	1.藉由回答「我是誰」來呈現的自我意象	2.統攝個體過去、現在與未來連續的過程	3.個體與脈絡環境的連繫	4.內涵複雜、充滿矛盾、衝突	5.不穩定的狀態	6.經由話語和行動來建構、維持
	的自己的解釋的框架。						
Beauchamp & Thomas (2009)	教師身份認同係指教師對於自身角色及專業的覺察，它是一種動態的歷程，發展的過程同時受到內部因素（如自身情緒）及外部因素（如教學情境、生活經驗）的交互影響，使教師逐漸理解如何扮演好教師一職，並符合社會期待，這套思想將隨著經驗累積而持續重塑。	✓	✓	✓	✓	✓	
盧乃桂、王夫艷(2009)	在課堂實踐或學校社群的語境中，教師自己及社會他人對「教師是誰」這一根本問題的認識和回答。	✓		✓			✓
郝彩虹 (2010)	在社會文化歷史條件下，在互動情境中，個體與外界相互協商而發展出來的多元、動態的身份定位及其過程。		✓	✓	✓	✓	
孫二軍(2011)	教師的身份認同就是教師「自我」的建構歷程，是教師依據其	✓	✓			✓	

界定者	定義	1.藉由回答「我是誰」來呈現的自我意象	2.統攝個體過去、現在與未來連續的過程	3.個體與脈絡環境的連繫	4.內涵複雜、充滿矛盾、衝突	5.不穩定的狀態	6.經由話語和行動來建構、維持
	過去、現在與未來的專業經歷與專業經驗，來反思性地建構自己的專業自我與專業身份的詮釋與再詮釋的持續過程。						
Akkerman & Meijer (2011)	教師身份認同是多重「自我」地位的持續協商與相互關聯過程，這個過程在貫穿個人職業生涯的不同自我投入和參與時，仍能在一定程度上維持自我意義的一致和連貫。	✓	✓	✓			

表一：不同學者對「教師身份認同」概念所下定義的內涵分析

從上表可見學者在進行有關教師身份認同的研究時，往往根據研究問題或志趣的不同，突顯身份認同某方面的特質。而根據 Beijard, Meijer, & Verloop (2004)對有關教師專業身份認同的文獻所作系統性的分析，可以歸納出以下四項特質，研究員再把這四項與上一節總結出的六項身份認同意涵與特點作一比較，藉此訂定出本計劃所界定的「教師身份認同」的意涵與特質：

Beijard, Meijer, & Verloop (2004)所歸納的「教師身份認同」特質	研究員在上一節總結出有關「身份認同」的意涵與特質
i. 教師專業身份認同是持續性的過程，其動態、非穩定的特性使之處於恒常演變的現象之中；	ii. 在建構「自我意象」時，個體需要回顧過去，反思現在，並展望未來，故身份認同是一個連續性的過程； v. 脈絡因素的變化也會牽動身份認同的內涵，故身份認同並非處於穩定狀態；
ii. 身份認同的發展歷程融合了教師自身的人格特質與特定的情境脈絡，在特定的情境脈絡中，教師採用個人獨特的方法掌握教師專業的特徵；	iii. 個體身處社會、文化、政治等環境之中，故身份認同與跟脈絡因素存有緊密的連繫；
iii. 教師的專業身份認同中還包含了不同的子身份認同，這些子身份認同或多或少會指向整體身份認同，但又須同時保持平衡避免發生衝突；	iv. 正因脈絡因素具多元化的性質，身份認同的內涵也因此非常複雜，且充滿矛盾與衝突；
iv. 教師專業認同還包括了根據本身目的所主動追求的專業發展和學習。	可統攝於第 ii 項之中。

表二：Beijard, Meijer, & Verloop (2004)所歸納的「教師身份認同」特質

Akkerman & Meijer (2011) 對教師身份認同的文獻整理也得出相近的結果，他們認為近年學者對教師身份認同的概念化處理，基本上是反映了後現代的觀點。教師身份認同中包括了「子身份認同」，反映了教師身份認同的多重性 (multiplicity)；其次，身份認同是一個持續不斷的建構過程，反映了教師身份認同的間斷性 (discontinuity)；最後，身份認同跟多種社會脈絡和關係發生連繫，反映了教師身份認同的社會性質 (social nature)。Beijard,

Meijer, & Verloop (2004)歸納的結果中的首三項基本上可與研究員總結「身份認同」概念的其中四項互相對照。第四項對專業發展的主動追求和學習雖可統攝於研究員歸納第二項中提及的「展望未來」中，但考慮到教師工作的特質與本計劃的研究意義，研究員也同意把這項獨主標示出來。尚有以下兩項在上面表格中未有直接提及，分別為：

- i. 個體通過回答「我是誰？」這個問題來呈現的「自我意象」；
- v. 身份認同需要個體與脈絡因素通過話語與行動來建構、維繫和協商的。

對於第一項，研究員認為是基本意涵，故在分析「教師身份認同」時必須涉及；而第五項除了指出身份認同的建構方法和途徑外，也可為日後的數據的分析提供指導方向（話語分析與行動觀察），故也應納入本計劃考慮之列。

2.3.1 教師身份認同的概念化方式與取向

Beijaard, Meijer & Verloop(2004)在身份認同的形成上，存在著兩種相對的觀點：本質主義和建構主義。前者認為身份認同可以是單一的、確定的；而後者則認為身份認同既不是人類固有的特徵，也不完全是社會賦予的東西，而是個體利用可獲得的文化資源努力去建構的。身份認同形成過程是個體試圖理解自己同時也被他人或環境所理解解的一種持續的建構過程。學者認為人們在進行身份認同時，一方面會通過某種個人獨有的特徵將自我與他人區分開來，即所謂作為個性 (selfhood)的身份認同；另一方面又通過某種群體共享的特徵把自我與他人聯絡在一起，即所謂作為共性 (sameness)的身份認同（Ricoeur (1991)、尹弘飈、操大聖 (2008)）。有關的研究一般會朝兩個路來分析身份認同：一是較為穩定的制度——結構 (institutional – structural)方面，旨在考察社會對其成員身份認同的期望、配置和安排；二是較為變動的個體能動性 (individual agency)方面，旨在考察人們如何進行自我身份認同的選擇、建構和認同。楊巧玲（2008）從蒐集得的文獻，把學者對「認同」與「自我」歸納為三種概念化的方式：

- i. 其一是心理學取向，視教學為非常個人的工作（Goodson, 1991），教師專業認同意指一組教師共享的特質諸如對其工作所持的關懷、價值、信念、抱負等等 (Maclure, 1993)；
- ii. 其二是社會學取向，認為教學乃植基於社會情境中的人際互動，教師專業認同是教師的個人經驗與其所處的社會、文化與制度情境互動的結果。(Enyedy, Goldberg & Welsh, 2006; Jurasaitė-Harbison, 2005)
- iii. 也有學者嘗試揉合以上兩種取向，Flores & Day (2006)針對教學初始幾年的教師之專業認同進行長期的研究，發現教師專業認同的形塑與再形塑受到多重關鍵因素的影響，包括情境因素（如教室的實際情況、學校的文化）、文化因素（如教學之前對教師的意象，對教學的潛在理論）、個人因素（如個人經歷、師資培育、教學實習）。

張倩 (2012) 也分析了自 2008 至 2012 年內 19 篇有關身份認同的實證研究文獻，她指出有關研究可分為兩大陣營：一為身份認同的本質主義論 (essentialist)，把身份認同視為固定的、內部的，和可測量的性格直接相關；一為身份認同的社會建構觀 (social construction)，把身份認同視為流動的、社會的，與個體所處的社會情境有著動態關係。前者的身份認同概念是抽象的，可脫離時空背景，是可類屬化的心理狀態；後者是可觀察的、可敘述的、動態的經歷，是時間流中發生的情感行為和意義建構。

張氏和楊氏的論述其實反映了身份認同的兩個源頭，一是來自心理學，一是來自社會學。由於不同的研究著述會因應其研究重點而游離於這兩個身份認同的來源，又或是兼用二者。因此，較為徹底的做法是作溯源式的探究，從根本上了解身份認同概念的內涵。身份認同 (identity) 的研究是一個從社會學的視角來研究自我的重要領域。認同身份理論 (identity theory) 的提出者 Stryker (1968) 認為，個體會在社會中扮演各種不同角色，個體會把自己所承擔的角色內化為各種自身具備的身份認同。個體扮演多少的角色就會形成多少相應的身份認同，這些身份認同的整合就構成了個體整個自我 (self)，而個體的自我也是在各種身份認同認同的過程中得以體現出來。因此，身份認同是自我和社會相連接

的橋樑，若要更深刻地認識自我、社會結構以及自我與社會結構之間的關係，身份認同的研究有著重要的價值。在另一方面，社會心理學家也就身份認同問題進行研究，Tajfel(1978)整理前人的成果並提出完整的社會身份認同理論（social identity theory）。以下三個章節將會就這兩個理論的內容及二者的分合作簡要的說明。

甲、概念溯源一：身份認同理論

身份認同理論起源於美國，Stryker(1968)在 Mead 的符號交互作用理論(symbolic interaction theory)和 James 的自我理論基礎上提出了身份認同理論。符號交互作用理論關注個體如何與群體進行互動，以及在這種互動基礎上個體如何獲得自我概念(self-concept)。與符號交互理論的關注點相似，身份認同理論假設人們在不斷地與他人交往中獲得角色，個體依據這些角色形成自我觀念。與此同時，在特定的情境中，個體會按特定的角色來規限自我的言行。

構成身份認同的一系列自我觀點是個體在社會情境中通過自我認同獲得的，因此身份認同是源於社會，並存在於社會情境之中。從自我的觀點與社會結構之間關係的角度來看，社會賦予了個體以不同的角色，但並不代表社會與角色之間的關係是單純地決定和被決定的。個體也在以自身的身份認同，不停地建構著社會。例如，在特定的情境下，兩個個體的身份認同因相互地認同而得到確認，雙方的信任感就會增強，具有一定社會意義的團體也就隨之產生了；反之，如果雙方身份認同的證實總是被對方所干擾而不能得到確認，雙方之間原有的社會關係就可能會解體。身份認同在社會情境中產生，同時也在改變著社會結構。

McCall & Simmons(1978)的「角色—身份認同理論」(Role-identity theory)，即個體的行為取決於他們希望如何看待自己，或是希望其他人如何看待自己。接隨派生出來的「身份認同理論」，其核心概念為「自我」(self)如何聯繫社會分類，再對自我進行分類。針對這方面，有所謂「認同過程」(Identification)的提出，意謂「身份認同的核心把『自我』分類為特定角色的佔居者」。(Stets & Burke, 2000) 由於「認同過程」涉及「自我」對

「角色」的選擇，而「角色」又伴隨著社會賦予的特殊意義、期待和行為表現，因而「認同過程」最終會形成一系列行為的指引。

James 認為個體在社會中扮演多少個不同的角色，個體就存在多少個不同的自我。社會結構是複雜的，個體生活在複雜的社會結構之中會扮演不同的角色，從而形成各種不同的身份認同。因此，個體的身份認同是多重的、複雜的，個體可以擁有多重身份認同 (multiple identities)。但不同的身份認同對於個體來說，重要性是不同的。由於「自我」觀念包括了多重身份認同，Stryker (1968) 提出「身份認同顯著」(identity salience)的假設，即多重身份認同會在「自我」觀念中形成一種層次架構 (hierarchy of salience)，位列這個架構最高層的身份認同，會成為「自我」的主要內涵，而個體會更致力扮演由這個架構所形成的身份認同。

至於身份認同如何被激活，變成多重身份認同中最顯著的一個。不同的身份認同理論家有不同的解釋。McCall & Simmons(1978)認為身份認同的突出性水平取決於：(i) 相關他人對身份認同的支持；(ii) 個體自身對身份認同的承諾 (commitment)；(iii) 由身份認同而獲得的內部和外部的利益。綜合以上三個影響指標，某一身份認同突出性越高，這一身份認同在情境中就越容易被激活。

有別於 McCall & Simmons(1978)強調的是個體在內心價值上的承諾，Stryker 根據個體與他人互動的實際行為和利益來確定某一身份認同的突出性。他把身份認同的承諾劃分為兩個維度：一是量的維度，即因為某一身份認同，個體在社會中所交往到人的數量；二是質的維度，即因為某一身份認同，個體與社會中他人交往的深度。

Turner(1978)認為自我確認(self-verification)是個體在許多場合中最重要動機。當身份認同在情境中被激活時，個體傾向通過情境中的他人回饋來確認自身身份認同。認同身份認同理論借鑒了知覺控制論的觀點，來解釋身份認同的確認過程。身份認同的確認過程是由四個基本內涵要素構成的完整回饋控制系統：(i) 標準 (standard)，也就是個體所具的與角色相聯繫的內涵和社會期望的融合。正是由這些內涵和社會期望，個體才產生了內在的身份認同標準；(ii) 情境中與其自我相關的資訊的輸入；(iii) 在情境中感知到的

與自我相關的資訊和內部的標準相比較；（iv）做出該做的行為（meaningful behavior）。當個體在情境中知覺到的與自身有關的資訊跟個體內部的標準相一致時，個體會感到愉悅；而當兩者之間存在偏差時，個體就會產生痛苦的體驗。當知覺與標準之間存在偏差時，個體就會進一步增強其該做的行為，來改變外界環境，從而使個體感知到的和自我相關的意義與其內部的標準相一致。

乙、 概念溯源二：社會身份認同理論

社會身份認同理論起源於歐洲，是基於歐洲的歷史發展狀況的產物。20 世紀 50 年代末，Tajfel 依據社會知覺方式和對種族主義、偏見和歧視的社會認知提出了社會身份認同理論。Turner & Hogg(1978)在 Tajfel 基礎上進一步發展了社會身份認同理論。社會身份認同理論認為社會行為不能單從個人心理因素來解釋，要全面地理解社會行為，必須研究人們如何構建自己和他人的身份認同。Tajfel(1978)就社會認同有這樣的界定：「個體認識到他（或她）屬於特定的社會群體，同時也認識到作為群體成員帶給他的情感和價值意義。」社會認同理論認為個體通過社會分類（social-categorization），對自己的群體產生認同，並產生內群體偏好（in-group favoritism）和外群體歧視（out-group derogation）。在社會分類時，同時會有社會比較（social comparison），比較期間，個體為了滿足自尊而會傾向誇大群體間的差異，對自己所屬的群體給予更積極的評價，因而群體間便會產生不相稱的評價和行為。個體通過社會分類來建構自己和他人的身份認同，即人們總是自覺地對社會群體進行分類並給予評價，個體會在評價的基礎上來確定自我的身份認同，最終把社會群體區分為內群體和外群體。個體的言行總趨於與內群體成員的特徵相一致，以此來區分自己身份認同與外群體成員身份認同的不同。

社會身份認同理論認為身份認同的作用機制包括兩個基本要素：自我歸類和身份認同比較。在一定社會情境中，人們自覺不自覺地會對自我進行歸類，把自我與他人按照群體內和群體外的方式進行劃分。與自我存在相同或相似特徵的群體被劃分為內群體，與自我有明顯差異的群體被劃分為外群體。個體對自我進行歸類的作用體現在兩個方面：（i）

利於個體認識社會,通過歸類,社會成為一個系統的、可認識的環境：(2) 利於個體認識自我,自我概念中社會自我就是在這樣的歸類過程中形成的。

在自我歸類基礎上,當社會情境中特定身份認同被激活時,個體會出現確認自身身份認同的需要。Foreman 認為對確認身份認同過程的解釋是認同的比較,也就是個體對自我歸類和情境中實際歸類之間一致性水平的評價。一致性水平程度越高,個體對自身身份的確證度就越高;一致性水平越低,就會出現後繼的回饋性態度或行為,包括重新評定自我定位、試圖改變群體的行為以及重新評定自我與群體的關係等。

丙、 概念溯原三：兩種理論的結合

社會身份認同理論以社會分類為依據,從宏觀的角度來研究身份認同;而身份認同理論以角色獲得為依據,從微觀的角度來研究身份認同。這種不同與兩種理論的不同起源背景有關,由此形成了對身份認同的不同定義。

針對兩種理論對身份認同定義上存在的差異, Hogg, Terry & White (1995) 曾進行比較,認為二者有明顯分別,不應試圖把合併為一個理論。Hogg 指出相比身份認同理論,社會身份認同理論更強調社會認知過程 (Sociocognitive Processes)、脈絡性回應 (Contextual Responsiveness)、群組行為 (Group Behaviour) 和群組間的關係 (Intergroup Relations)。同時,社會身份認同理論對角色與群組的分別,有更清晰的界定。

不過, Stets & Burke (2000) 卻反對 Hogg, Terry & White (1995) 的意見,認為他們誇大了兩個理論的差別,同時忽視了二者本質上相似的地方。他們認為兩個理論只是有不同的側重點,它們之間可以互相補足的:

- i. 社會身份認同理論聚焦於個體成為某社會分類成員的意義,而身份認同理論則聚焦於履行特定社會角色時的意義。
- ii. 社會身份認同理論著重個體認知結果,而身份認同理論則著重個體的具體行為結果。

- iii. 社會身份認同理論的「群組分類成員」(Category Membership) 引發「自我尊重」(Self-esteem)概念，而身份認同理論的角色成員和表現 (Role Membership and Performance) 則除引發「自我尊重」概念外，也帶出「自我效驗」(Self-efficacy) 的概念。
- iv. 社會身份認同理論強調群體成員相同或共有的結果，而身份認同理論則強調群體成員的相應、妥協和結構化結果。
- v. 社會身份認同理論關注群組間的結構，而身份認同理論則關注群組內的結構。
- vi. 社會身份認同理論並不傾向分辨身份認同的顯著性和活化，而身份認同理論則傾向於分辨身份認同的顯著性和活化。

Stets & Burke (2000)試圖找出兩個理論共通的意義。首先，他們認為兩個理論在概念層面都涉及「自我概念」(Self-concept)，它是個體身份認同的整體內涵。此外，兩個理論都會探討「自我分類」(Self-categorization)，社會身份認同理論表述為群組或社會分類，而身份認同理論則表述為角色分類的結果。其次，兩個理論提出不同的過程概念，社會身份認同理論是「人格分解」(Depersonalization)，而身份認同理論則為「自我驗證」(Self-verification)。在社會身份認同理論中，當某身份認同被激活，個體的行為會與由群組或社會分類結果產生的模範(prototype)一致。而在身份認同理論中，當某身份認同被激活，個體的行為必須與由角色賦予的身份認同標準一致。

Stets & Burke (2000)指出兩者之間的差異主要是在於研究角度上，而不是在理論的性質上。兩個理論之間的融合可以讓我們更全面地認識整個自我。在綜合兩種理論之間聯繫的基礎上，他們對身份認同的含義進行了概括：身份認同是由一系列的自我觀點組成，這些自我觀點是在特定的群體或角色中，通過自我歸類或認同基礎上形成的。

上述的兩個理論，不單在社會科學的範疇中有融合的呼聲，即如教育研究領域之中，也有學者提出兼顧以上兩個方向研究教師的身份認同。楊巧玲（2008）指出如果教師專

業認同研究能兼顧以上兩個取向，一方面分析教師對教師專業所持的認知與情感，一方面探究這些認知與情感和教師所處的教育改革情境有何關連，教師專業認同意指教師在專業社會化以及各種社會關係互動的過程中所形塑而成的專業自我意象，並對教師專業產生歸屬與承諾的過程。

事實上，倘若只運用上述其中一項概念進行研究，難免有較大的局限。Johnson (1992) 利用 Hogg & Abrams (1988) 的社會身份認同理論(social identity theory)去了解一位 TESOL 碩士課程的學生自我認同為語文教師的過程。研究的理論基礎是社會身份認同理論的社會分類概念(social categories)，由社會產生的分類涉及權力和社會地位。個人獲得身份認同，或是了解自我(self)，主要通過發現本身屬於社會分類下哪些群組。這種自我界定是一種動態的過程，既是暫時性，又深受脈絡環境的影響，同時又是連續不斷。當個體自我界定屬於一個被冠以負面評價的群組，自尊也會受到負面的影響。Johnson 對一位墨西哥女士 Marc 進行了為期一年半的追蹤調查。Marc 所報讀的 TESOL 碩士課程，大多數的學生都是以英語為母語的，同時主辦這個課程的學系，不論是教學人員和行政人員，都是以英語為母語的。在這種環境中，並非以英語為母語的 Marc 便成為少眾。在成為新晉教師的過程中，Marc 既是教師的身份，又是學生的身份，她嘗試協調二者。儘管在實習期間，她的以英語為母語的導師和其他協作教師都表現出接受她為一位新手 TESOL 教師（即與她分享群組的地位），但 Marc 反而對此感到猶豫，因為她同時認為自己仍然是一位 TESOL 課程的學生。當她在進行實習教學時被導師中斷和干預，她除了感到被在學生面前被質猶作為新教師的能力外，也認為自己被導師認為是非以英語為母語的緣故。這個時候，潛伏在她內心的「非以英語為母語」的群組分類突顯出來，凌駕於其他身份認同之上。

純以社會身份理論去了解教師的身份認同，我們可以洞察到被研究對象自我判斷歸屬哪一種靜態的社會分類，那是一種情境性的身份認同過程，但我們不能看到當中的演變歷程。同時，單純的組內和組外的劃分，也不能很透徹弄清楚個體的身份認同內涵。

2.3.2 教師身份認同與教師自我的概念關聯

Volkman & Anderson (1998)指出教師身份認同是一個個體自我形象與教師必須扮演的角色之間複雜的、動態平衡的過程。Lauriala & Kukkonen (2005)認為身份認同和自我概念二者相同，前者較常用於有關教師的論述，而後者則多用於學生的論述。在討論教師身份認同時，他們提出一個包括三維向度的自我概念形成模型：1. 實際自我(the actual self): 個體現時實際的感知；2. 應然自我(the ought self): 社會或外在群體對個體的期待；3. 理想自我(the ideal self): 個體設定盡力想達致的目標。教師認同的發展，涉及自我與外在環境（學校、班級、學生、家長與社區）互動後的思想歷程；同時，透過與他人互動於專業的時空下，教師對於專業的認同亦不斷重塑。但是，當教師認同與外在環境衝突，「自我」便會加以調適，選擇符應他人期待（ought self）或堅守自我理想（ideal self）（Beauchamp & Thomas, 2009）。

Kelchtermans (1993, 1996)認為教師的「專業自我」概念會隨著時間演化，它包含了以下五個向度：

- i. 「自我形像」(Self-image): 教師如何通過他們的職業故事形容他們自己，「我是一個怎麼樣的老師？」；
- ii. 「自我評價」(Self-esteem): 在自我認為演變為教師的過程中，如何評價自己，「我的表現是否符合好老師的標準？」；
- iii. 「工作動機」(Job-motivation): 甚麼使教師選擇或保留對工作的承擔，或是離職，「我為甚麼決定做這份工作？」、「我為甚麼繼續做這份工作？」、「我為甚麼決定不幹了？」；
- iv. 「工作知覺」(Task perception): 教師如何規範自己的工作，「我為甚麼必須做一個稱職的老師？」；
- v. 「前景展望」(Future perspective): 教師對未來工作的前瞻，「當一個教師，我的前景將會如何？」

此外，不少文獻都揭示了脈絡因素對教師身份認同形成和發展的影響。Maclue(1993)指出在英國課程改革時，不少教師對本身的教師工作、所屬的教育機構、地區教育部門，甚或中央政府感到疏離，從另一角度而言，這些教師並不能在身份認同和教師工作之間取得和諧，不少教師因此提早退休、辭職或長時間患上精神相關的疾病。Beijaard(1995)指出學生的態度和行為對教師的自我觀念有深遠的影響，教師越是把個人的自我觀念和專業的自我觀念合併於教師身份認同中，學生正面或負面的行為就越具影響性。後來，Kelchtermans(1996)考察了 10 位比利時的經驗小學教師，指出工作的穩定性有助教師發展專業自我，所謂穩定性包括維持工作現狀、擁有可達成的抱負、工作滿足感。在另一方面，同事、上級校外人士只著眼於學生可量度的學業成就的批評，會令教師的教學變得被動和保守。

研究員並不認同 Beauchamp & Thomas (2009)所指教師在面對外界的變化而對自我的調整只有兩個結果，一是順應外界的期許，選擇「應然自我」；一是堅持自我，選擇「理想自我」。這種論述背後已假設了「應然自我」與「理想自我」互相排斥，其實「實際自我」並非是在兩者之中挑選一個而建構而成，更合理的情況是由兩者交織而成。儘管如此，Lauriala & Kukkonen (2005)提出的三個自我向度，有助本研究計劃在設計概念框架時在不同層次的脈絡因素與教師個體之間設定介面，呈現兩者的關係。Kelchtermans (1993, 1996)所提出的五個「專業自我」向度，也有助本研究計劃從「自我形象」、「自我評價」、「工作動機」、「工作知覺」、「前景展望」五方面把教師的身份認同研究聚焦在「教師工作」之上，設定研究範疇。

2.3.3 教師身份認同與教師角色的關聯

在第一章已提及身份認同跟角色原來是兩個不同的概念，但是兩者存在非常密切的關係，因為當外界對個體提出新的角色要求時，往往會引發個體對本身的身份認同有重新的反思。在有關教師身份認同的論述中，有學者對二者的劃分是十分清晰的。Mayer (1999)認為教師角色與教師身份認同是截然不同的，教師角色要求教師履行作為一位教師所應具備的職責功能，它關注的是教師的「知」和「做」；而教師身份認同則更為個人化，它表

明一個教師怎樣確定和感知作為教師的自己，它關注的是教師的期望和價值觀。盧乃桂、王夫艷 (2009)清楚表明「身份認同」和「角色」為不同範疇的概念。角色組織功能，是可以被賦予、被指派的；身份認同具組織意義，需要個體的涉入。教師角色受工具性所主導，體現了社會、文化、制度等外在結構對個體的限制；而教師專業則蘊含了更多的價值理性，既看到結構對教師個體的制約，又彰顯了教師在教育及專業發展中的能動性。

然而，也有一些論述在當討論身份認同時，其實同時把角色概念摻雜其中。Sfard & Prusak (2005)指出身份認同整體而言包括了實際身份認同(actual identity)和指派身份認同(designated identity)。實際身份認同是以現在式時態的事實論斷形成的，例如「我是一位教師。」指派身份認同所指的是個人有可能成為實際身份認同的部分經歷，多會以未來式的時態或表示承諾和義務的能願動詞來詮釋，例如「應該」、「必須」、「必定」等。Varghese 等(2005)認為身份認同是由他人委派的身份認同(assigned identity)和個人確認或聲稱身份認同(claimed identity)的聯繫。上述兩篇論述提及的「指派身份認同」和「他人委派的身份認同」，其實也是外界對己身的期望，跟角色的內涵沒有多大分別。

下文將選述一些有關教師角色的論述，然後再討論角色概念在教師身份認同研究中的作用。

Hargreaves(1994)指出近年教師工作發生了極大的改變，包括了更高的期待、更廣泛的要求、更高度的問責性、更多的交際任務和多樣化的革新，以及更大量的行政工作。吳清山（1999）指出在傳統的社會中，一般常將教師角色定位在知識傳遞者、人格陶冶者、心理輔導者的角色，可是在現代的社會中，教師只扮演這些角色可能有所不足。他認為隨著社會的快速變遷，教育工作也比以往更為複雜，所以教師的角色也因應社會的變遷而擴增。McNess, Broadfoot & Osborn (2003)指出英國的教育改革，自 1988 年以前都是崇尚教育機會均等、學生中心、教師自主，教師也逐漸內化這樣的價值，相信教育工作的重點在於生的情意面向，但是 1988 年以來的改革方向，強調市場競爭、學科中心、績效責任，重新定義教師角色，主張教師的任務是有效進行教學、提升學習成就，反映出教育改革所揭櫫的理想與觀念與教師所持的價值與信念相互衝突。

過去有關教師角色的研究文獻，已為教師應充當的角色作了不同的詮釋，例如 Solomon (1993)認為教師的角色應超出班級教室之外，轉化為學習者、研究者和社會變革的促進者。Colinson(1994)在對都市和效區小學教師的角色轉變進行三個個案研究，提出三種新的角色，分別為學習者、臨床教育工作者(clinical educators)和領導者。McIntyre & O'Hair (1995)指出現時教師的角色包括：組織班級教學的角色、為學校對外面對教育變革的交流角色、激發學生學習的角色、教室管理的角色、革新學校教育的角色、學生自我探究的諮詢角色、灌輸道德倫理等價值觀的角色、處理學校變革的職業角色、處理學校內外政治行政的角色、處理與教育相關的法律問題的角色等等。吳清山（1999）也指出現代社會中的教師應包含以下的角色：具備專業知能的教學者、處理學生問題的輔導者、提升教師社會地位的專業者、講求品質的服務者、具備有效溝通技巧的溝通者、與時並進的學習者、校務權力的分享者、促進社會革新激勵者等等。研究員在整理以上學者的論述時，發現這些主張背後都有兩種預設：一、論述中的「教師」是一個群體，各個學者所建議的都是這個群體所應具備的共同特質和功能，以符應對其社會地位的期待；二、所有角色的設定都是用一種推論的方法提出。

Lieberman & Miller(1999)因應美國國家教育部於 1983 年發表的教育改革運動報告，對教育改革中教師的新角色和工作進行再概念化，他們認為教師已從「平的」職業軌道 (flat career trajectory)以及個人、保守和即時主義所支配的觀點，進化到對教育目標做集體追求的角色。這些「新」教師是以專業社群成員的身份認同進行其教學工作，而不是仍只在自己的教室中，維持其孤立的狀況。此外，「教書」已不是新教師的唯一工作內涵，激發學生與自己從事學習與對自己實務進行探究變成新教師的核心工作。他們關心整個學校的政策與實踐，並且在學校的領導與發展方向扮演積極的角色，因而提出「新教學的社會實體」概念：

從	到
個人主義	專業社群
教學為中心	學習為中心
技術的工作	實踐的探究
被控制的工作	績效責任
被管理的工作	領導
教室關注	整體學校關注
弱的知識基礎	廣博的知識基礎

表三：Lieberman & Miller(1999)所倡議的「新教學的社會實體」內涵

利用角色理論來探究教師專業是有其限制的，這種限制源自這個概念的本質。Mayer (1999)把「教師身份認同」和「教師角色」視為對立的概念，教師角色要求教師履行作為一位教師所應具備的職責功能，所關注的是教師的「知」和「做」；而教師身份認同更為個人化，它展不了一個教師怎樣確定和感知作為教師的自己，所關注的是教師個體的期望和價值觀。張爽、林智中(2008)也指出角色並不同於身份認同，角色是功能性的，而教師的專業身份認同是一個教師對於他們身為教師的意義所在，是決定教師做些甚麼最基本的一部分。周淑卿(2004)指出在專業主義的論述中，專業角色是外界所賦予的，用以區分一個群體與他群體的不同特徵，而這些特徵卻可能是由局外人或教育社群所加給的。無論如何界定，都是以一種類似「大敘事」(Grand narrative)的形式，將所有教師統攝於一個統一的論述之中，而教師應該檢視自己是否符合這些論述的規範內涵，並致力於達成既定的專業標準。換言之，所謂角色，都是指由社會（或外界）加諸個體的身分，這個身分伴隨著特定的行為特徵和標準，對於個體而言，未必會接受或認同由社會（或外界）賦予的身分內涵。陳俊生（2009）也認為教師在實踐其教學生活時，並非照章全收地完全採用政策給予的角色規範，教師往往會因為對教職、自我概念、教學實務的觀點不同，再加上所處的環境脈絡不一，而產生與外在規範的教師角色內涵或有差異的、自己一套獨特的教師專業認同，繼而對教育改革或教育政策有不一樣的詮釋與回應，並表現在他的實務工作上。

其次，過去的研究文獻中對角色的實際描述對象，一般而言都是群體而非個體，因此闡釋的內容也未必盡合教師身處的實際景況。Britzman (1991)從專業群體界定專業角色，都是以一種「大敘事」(grand narrative)的形式，將所有教師統攝於一個統一的論述之中，而教師應該檢視自己是否符合這些論述的規範內涵，並致力於達成既定的專業標準。專業的刻板意象使教師承擔一個既定的角色；於是，成為一位教師就意謂成為你「原本不是」的那個人。Reynolds (1996)長期以來，教師專業發展的訴求是為了學校和社會的改善，社會賦予教育何種功能，教師自然要成為某種規制的角色。以社會化的角度而言，「成為一位教師」即是成為他人期望中的角色，具有他人所認定的技能；而要成為一位「良好的」教師，必須依據既定的規範和文化的「腳本」。Sachs (2001)在專業主義的論述中，專業角色是外界所賦予的，用以區分一個群體與其他群體之不同特徵，而這些特徵卻可能是由局外人或教育社群所加給的。

胡定榮(2005)也有類近的意見，他認為課程改革的認同，反映了課程改革主體對課程改革行動的一種認知傾向，是課程改革的主體在其他主體聯繫的過程中所形成的對課程改革的社會認知。認同的結果是對課程改革行動產生歸屬感，形成凝聚力。課程改革的社會認同反映的是不同主體之間的關係，認同的實質是價值認同。至於對課程改革認同的內容，具體表現為：

- i. 對課程改革的目標、實施方式和評價手段的認同；
- ii. 對決策機構組織的認同，以及對個人身份的認同；
- iii. 不同的認同內容之間會存在一致性，也存在衝突性，例如認同課程改革的目標，但不一定認同課程改革的實施方式。

課程改革中認同的缺乏和衝突會帶來課程改革行動者的身份認同危機，這種危機表現在進行改革實踐中對自身社會位置以及社會位置相適應的角色、地位和權責的錯位或迷茫，結果導致課程改革的行動者在改革實踐中無所適從。在本港，也有本地的研究論述跟胡定榮的意見可互相印證。Lai & Lo (2007)指出儘管在追求優質教育的改育改革推行後，本港社會已較過去更關注教師專業主義的重要，但教師和社會對教師專業身份認同的關注仍然偏

低。他們的研究發現，本港教師對教師專業有其個人的詮釋，跟官方甚至社會的詮釋並不相同。

由此可見，角色和身份認同並非完全重疊的概念，宜把二者劃分清楚。不過，在探討身份認同問題時，角色理論仍有其極積作用：

首先，由角色理論推展的相關概念，有助釐清身份認同的內涵。角色概念在發展初期仍存有若干程度的模糊性，有必要作更細密的界定。盛賓（2005）認為角色一般可劃分為期望角色、領悟角色和實踐角色。期望角色是指社會或團體對某一特定角色所規定的一整權利義務和行為規範，代表社會的一種理想期望，也稱為理想角色。如社會對教師就提出了一系列理想的期望，諸如學高身正、為人師表、教書育人等等。領悟角色是指人們對期望角色理解後所形成的觀念中的角色模式，並依據這一模式對期望角色的個體思想水平、思維方式等主體能動性加以影響。實踐角色是指個人在社會互動過程中實際扮演的角色，它受領悟角色的指導與制約，但有時也由於社會環境和個人水平的制約，很難達到領悟角色的水平，更談不上達到期望角色的水平。這種從感知角度對相同角色作進一步劃分，較單純的分類更具體展現教師在脈絡環境中的情況。上文提及 Sfard & Prusak 提出的實際身份認同(actual identity)和指派身份認同(designated identity)，Varghese 等提出的由他人委派的身份認同(assigned identity)和個人確認或聲稱身份認同(claimed identity)，其概念與盛賓提及的不同角色界定有類近之處。

「角色衝突」理論是角色理論的進一步發展，Wilson (1962)指出教師責任的分散、社會對其角色期待的多重性、以及行為的複雜性，致使教師的角色衝突比其他大多職業角色尤為顯著。這些衝突包括兩種角色同時提出兩種相反的角色行為，不同群體對同一角色抱有相互矛盾的期待，多重角色引致的混淆，角色與人各的衝突等。教師的角色衝突可表現在以下幾方面：

1. 教師角色分散造成角色之間的矛盾，以及角色責任的模糊，這是某些角色扮演者感到衝突和緊張的根源。
2. 由於教師角色慣性地分散，使當代社會不同的人士對怎樣扮演教師角色都有各自

期望的焦點。

3. 教師感到學校機構的安排和社會人士的期望，與他們本身所渴望的職業地位和自我形象不一致。
4. 教學中角色責任與個人事業方向造成自我利益和他人利益的衝突。

新課程對教師工作提出多方面的要求，對教師群體而言表示要充當更多的角色，對個體教師而言，多重的角色往往為他們如何建構個人的身份認同帶來矛盾。「角色衝突」理論正好為這種現象提供理論層面的詮釋。

除了在概念運用外，在探究身份認同的程序上，也可由角色作切入點。黃騰（2005）認為在探究教師的「自我」時，以「角色」作為切入點，可以讓我們認識教師在教育領域、社會論述、專家學者、國家需求、官僚體制等種種複雜角色與關係中所形成的特定角色。這意味著「教師角色」在課程設計與教學當中所「談論」的，很可能不是所謂的「真理」，而只是來看整個社會與結構的運作與論述。黃氏又指出從後結構的角度來看，歷史發展中所建構出來的教師角色，至少在兩個層次上會對教師產生限制：一個是外在的身體層次；一個是內在的自我層次。就外在的層次來說，教師會受限於特定的時間和空間、特定的身體生產活動、組織規範的階層關係及各種資源分配等；而就內在的自我層次來來看，教師甚至可能會認同該「教師角色」，成為自我與主體核心認同的一部分，作為其實踐判斷的標準依據。因此，教師角色雖非完全取代教師的能動性，但確實對教師也會產生內在和外在的限制。

2.3.4 小結

由於「教師身份認同」承繼了「身份認同」在語義上模糊的本質，要為「教師身份認同」下明確的定義殊非易事，故研究員嘗試綜合學者的論述，並列舉出「教師身份認同」的意涵與特質。總結本節內容，研究員認為本計劃對「教師身份認同」的特質可有以下的闡釋：

- i. 教師身份認同是個體教師通過回答「我是一位怎麼樣的教師？」呈現本身作為教師的「自我意象」；
- ii. 在建構這個「自我意象」時，個體教師需要回顧過去、反思現在身，並展望未來，故教師身份認同是一個連續性的過程；
- iii. 教師身處社會、學校與教室等不同層次的脈絡環境之中，故教師身份認同並非游離於脈絡之外，反之存有緊密的連繫。教師須在身處的情景中，以個人的獨特方法建構自己的教師身份內涵；
- iv. 在恆常多變脈絡環境中，教師身份認同並非處於恆久不變的狀態；
- v. 脈絡環境多元複雜，導致教師身份的內涵包括了多種子身份認同，且充滿矛盾與衝突，教師身份認同體現了個體教師如何協調、平衡這些子身份認同的過程；
- vi. 教師身份認同還包括了根據本身目的所主動追求的專業發展和學習；
- vii. 教師身份認同是經由個體教師在課堂的行動實踐，以及在學校社群語境中的話語建構出來的。

其次，研究員也借用了 Kelchtermans (1993, 1996)所提出的五個「專業自我」概念的向度：即自我形象」、「自我評價」、「工作動機」、「工作知覺」、「前景展望」等，以便分類歸納教師在建構工作場景中的「自我意象」時的資料。最後，本節也分辨了「身份認同」和「角色」兩個概念的差異，並汲取了學者處理這兩個概念的經驗，借用「角色」概念了解社會、文化及制度層次對教師的期待，如何與教師的主體性發生交互作用，建構本身的身份認同。

2.4 教師身份認同的內部分類和分析

要清晰界定教師專業身份認同的定義並不容易，但一般都同意其具備多面向和動態的性質(Beauchamp, Thomas (2009)，故有學者嘗試對其內涵作分類的詮釋。其中一個具體的方法，就是針對教師身份認同的複雜、多元的內涵，從其中所包含的子身份認同作分類剖析。Beijard, Meijer, & Verloop (2004)指出教師的專業身份認同中還包含了不同的子身份認同，這些子身份認同或多或少會指向整體身份，但又須同時保持平衡避免發生衝突。Akkerman, S.F & Meijer, P.C. (2011)在 Hobbs (2012)的研究希望藉著了解教師知識、教師身份認同和教師對教師工作的熱情三者的關係，在分析研究對象的資料時，就用上了子身份認同的概念。研究中的一位研究對象 Pauline 同時身兼科學和數學科的老師，由於她的知識來源大多來自本學的科學主修，相比數學科的教師工作，她在教授科學科時除了顯得更能力勝任外，還表現出自信和熱情。

學者另一個處理教師身份認同的方法，就是根據性質的不同，進一步分離和剖析教師身份認同。Gee (2001)認為教師專業身份認同可能四方面來感知：自然身份認同(nature-identity)：源自個體的天然本質；機構身份認同(institution-identity)：由機構認可的地位而獲得；話語身份認同 (discourse-identity)：由他人談及個體的話語中獲得；親緣身份認同 (affinity-identity)：由涉及對外群體的個人行為實踐而決定。

在前文論及身份認同概念與角色的關係時，曾提及 Sfard & Prusak (2005)把教師的身份認同劃分為實際身份認同(actual identity)和指派身份認同(designated identity)。實際身份認同是以現在式時態的事實論斷形成的，指派身份認同所指的是個人有可能成為實際身份認同的部分經歷。Varghese 等(2005)認為身份認同是由他人委派的身份認同(assigned identity)和個人確認或聲稱身份認同(claimed identity)的聯繫。這些都是學著試圖進一步分析教師身份認同內涵的例子。另外，Day & Kington (2008) 進行了一項歷時性研究，在 2001 至 2006 年調查了英國 100 所中學和小學的 300 位教師，從身份認同、工作承諾、工作效能等角度了解教師教學工作中的情感因素。該研究計劃認教師身份本包是由專業身份

認同 (professional identity)、情景 (situated / social located identity) 和個人身份認同 (personal identity) 交織而成。研究資料也根據以上三種不同的身份認同進行分析：

- i. **專業身份認同：** 這個度向反映了社會和政策等方面對一個好教師和有教育理想教師的期待。專業身份認同回應長線的教育政策和社會發展趨向，從而建構一個稱職教師或教室經營者的身份認同。影響這個身份認同的因素包括地區和國家的政策、教師持續的專業發展、教師工作量、教師的角色和責任等等。
- ii. **情景身份認同：** 這個度向設定為特定學校、教學部門或教室等情景的身份認同。情景度向所關心的是特定學校的脈絡情景，並與環境條件（例如學生行為）、行政領導、支援與回饋等相關連。這個身份認同會受學生、教師在即時工作情景中所得到的支援和回饋等所影響，從而形成長遠的身份認同。
- iii. **個人身份認同：** 這個度向設定為教師在學校以外的生活，以及相關的家庭和社會角色。這個身份認同包含了多種相互競爭的因素，包括教師既為家庭中的父親又為工作情景中的伙伴。

上述學者對身份認同概念下位的分析結果，主要由於不同學者採用不同的分類標準或依據，現表列如下，並評述在本研究中的意義：

分類者	Gege (2001)	Sfard & Prusak (2005)	Varghese 等(2005)	Day & Kington (2008)
分類標準或依據	身份認同感知來源	所反映的時態與相互包含的關係	身份認同的賦予者	反映的脈絡層次
劃分結果	<ul style="list-style-type: none"> ● 自然身份認同 (nature-identity) ● 機構身份認同 (institution-identity) ● 話語身份認同 (discourse-identity) 	<ul style="list-style-type: none"> ● 實際身份認同 (actual identity) ● 指派身份認同 (designated identity) 	<ul style="list-style-type: none"> ● 他人委派的身份認同 (assigned identity) ● 個人確認或聲稱身份認同 (claimed identity)。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 專業身份認同 (professional identity) ● 情景身份認同 (situated / social located identity) ● 個人身份認同 (personal identity)

	● 親緣關係身份認同 (affinity-identity)			
在本研究的意義	教師身份認同的重要內涵是個體教師如何回答「我是一位怎樣的教師」，從而建構本身的「自我意象」。這個過程須經由特定語境中的話語建構而成，由是「話語身份」是本研究最關注的方面。然而，建構「自我意象」的過程並非獨立於脈絡層次之外，「機構身份」包含了教師身處的機構對其角色的期待與行為規範，「親緣關係身份」也顯示了教師向其他專業群體解釋其行動時的社會身份歸類，兩者對「話語身份」的建構也有影響。	「指派身份」的內涵包含了外界對特定身份的期待或要求，這些期待或要求在當下未必完全被吸納於個體的「實際身份」之內。倘若個體認同「指派身份」的內涵，將在建構未來「實際身份」時朝向「指派身份」發展。這種論述可反映教師個體與社會制度層的關係。	這種論述有助消除話語中的歧義，同樣是「高中語文教師」可能因應說話人的不同而有實際意義的差距。	本研究在三者中最關心的是「情景身份」，因為此身份能體現了教師主體性與脈絡情境交織的狀況。「專業身份」界定的是教師群體的共同內涵，不涉及個體教師的主體性，但仍對「情景身份」構成影響。「個人身份」雖不被包含在「情景身份」之內，但因為與「情景身份」可能存在競爭，也會對「情景身份」構成影響。

表四：不同學者對「教師身份認同」的內部分類

除了從子身份認同的劃分來探究教師身份認同的內涵，也有學者嘗試構擬層次框架，從不同層面的脈絡情境中來剖析教師的身份認同。例如 Findlay (2006) 在探討教師身份形成時，採用了敘事式傳記觀點 (the narrative-biographical perspective) 和微觀政治觀點 (the micro-political perspective) 來建構其研究的理論框架。前者由 Kelchterman (1999) 提出，包含了一連串有關自我的概念，構成了「專業的自我」 (the professional self)，以及揉合了個人知識系統和有關教學信息的主觀教育理論 (the subjective educational theory)；後者著眼於個體工作者身處脈絡情境中的權力關係，由 Eraut 等人(2004)發展出來。微觀政治觀點包含了兩方面：一是學習因素 (learning factors)，即工作本身的挑戰和價值、個體對工作的信心和承擔、個體得到的回應和支持；二是脈絡因素：工作的結構和分配、個體的參與和對工作表現和進度的期望、在工作時的遭遇和與其他人的關係。

Day 等 (2006) 建議從事教師專業身份認同的研究，大體可從四個層次的架構來進行：

- i. 宏觀結構 (macro structure): 社會和政府政策層面。
- ii. 中介結構 (mesostructure): 學校或教師教育層面。
- iii. 微觀結構 (micro structure): 同事、學生、家長的互動層面。
- iv. 個人傳記 (personal biographies): 價值、信息、意識形態層面。

Day 等(2006) 並非單純的呈現了一個由宏觀到微觀、從外到內的分層架構，每個層次的脈絡因素均對直接教師身份認同產生影響，同時不同層次的脈絡之間的關係也互相交織著。盧乃桂、王夫艷 (2009)建議從制度層面、學科層面和個人層面等三方面來審視教育改革中教師專業身份認同的建構：

- i. **制度層面：**由於教學是一項制度性的工作，教師必須根據既有的制度和文化的來理解和界定自己，因此教師專業身份認同的建構是基於由規範、傳統和制度規則等所構成的理解系統，負載著沉重的社會現實。自 20 世紀 80 年代以來，政府在教育改革中賦予教師更多權力，同時也通過各種表現性問責，以及管理主義的教育改革策略來加強對教育的控制。在表現性和管理性的制度氛圍中，教師的自主權受到限制，自我反思的空間受到壓縮。教師在感到去專業化同時，教育變革也使教師專業身份認同脫離舊有的模式，因而迫使教師經歷嚴峻的身份認同危機。
- ii. **學科層面：**學科知識以及圍繞學科知識的教學工作是教師專業身份認同建構的重要基礎，教師在個人層面上也很容易把所在學同事視為參照群體，稱自己為某科目的教師，體現了教師專業身份認同重要的一面。學科文化包含了學科共享知識、價值觀和實踐準則，這些不僅影響著教師教甚麼、怎麼教、所使用的語言和決策方式，也影響教師對政策指令和改革動議的反應方式。由於課程整合成為現今國家教育改革的重要內容，往往跟原來教師普遍持有單一學科中心的專業身份認同產生矛盾。
- iii. **個人層面：**教師的專業身份認同暗含了個人和情境之間的互動與經歷，當中包括了生命體驗、專業哲學和價值追求。教師的能動性意味著個人在結構框架內積極、有目的地引導其工作的能力。

有關學者對教師身份認同在制度層面的論述，已有本章開首提及，此處不作重複。而個人層面的論述，主要強調教師作為個體的存在。Connelly 與 Clandinin (1999)提出「賴以生存的故事」(stories by live by)的隱喻，認為通過敘說故事，可以理解個體的自我感受和認同，通過敘說探究來概念化教師的身份認同。Beauchamp 與 Thomas(2009)則指出教師的身份認同體現於教學脈絡下的表現，但結構與大環境的限制無法盡如人意，教師的能動性 (agency) 決定了是否能夠實踐理想、達成目標。因此，認同與能動性，常在鬆緊之間來回磋商。Rex 與 Nelson (2004)在美國密西根州兩所中學以兩位英語科教師為對象的研究有以下的發現：隨著講求績效責任的教育改革風潮蔓延全美，各州及學區逐漸增加對教師教學成效的要求，密西根州也不例外，最具體的是對學生標準化測驗成績的重視，研究中的 Stan 和 Marita 老師對低成就學生持高度的專業承諾，對提高績效責任的做法並不反對，事實上，兩位都相信標準化測驗的確可以測量重要的技能，並盡力地「為考試而教學」(teaching to the test) 以協助其低成就學生有良好的表現，然而根據 Rex 和 Nelson 的民族誌研究與論述分析，發現兩位教師教甚麼和怎樣教，主要受其教師專業認同所影響，即使兩位教師相信自己是在為考試而教學，但是最重要的考量包括了對學生的責任感、對教學與作為一位教師的目的感、對甚麼是學校教育的看法、對學科所持的觀點、對自己可以與應該做多少的能動性評估。由此可見，即使是順應課程改革的教師，在理解課程改革時，也不一定完全按照專學家者或決策者的思路，而是以自己的視角、專業定位、教學追求及價值觀來解讀、重構專家學者、決策者設計的課程改革。(張珊雲 (2009))

至於學科層面方面，Sikes (1985)的研究發現，大多數中學教師都以學科為專家 (subject specialist) 自居，在相當分立的學科部門中工作，而專門化的結果往往導致教職內部的文化區隔以及地位層級，尤其是學術性的學科通常成為高度組織化的社會系統，具有被強烈保護的界線，任教者也很可能發展出對學科的忠誠與認同，抗拒變化。Drake, Spillane 與 Hufferd-Ackles (2001)針對美國 10 位一至四年級、來自三個都會學校的教師所做的研究，也發現教師對數學課程改革有不同的認知與做法，這些不同與教師的專業認同要素之一——學科認同有關。

Day 等人 (2006)提出的四層架構，從縱向的邏輯關係揭示了教師身處的多元情景，同時不同層次的脈絡所交織的關係，也體現了教師身份認同的複雜內涵，值得本研究參考。然而，本研究旨在探究課程改革下高中語文教師對本身身份認同的改變，Day 等人(2006)的層次架構未能突顯研究對象從事高中中國語文科教學工作這一點，盧乃桂、王夫艷(2009)提出從學科層面來剖析教師的身份認同，正好切合本研究的需要。本研究計劃包含了兩個焦點：一是近年中學中國語文科課程改革的背景，二是高中中國語文科教師的身份認同探究。針對這兩個焦點，再揉合了 Day 等人(2006)和盧乃桂、王夫艷(2009)的意見，本研究計劃擬採用以下三層脈絡因素：

- i. **制度層面的課程因素：**自 2002 年起推行的中學中國語文科課程，對高中中國語文科教師的工作和角色提出了哪些新的要求？這些新要求對他們故有的身份認同帶來了甚麼影響？新課程採用新的學科課程設計取向，改變了學科的概念，革新了教學範式，換言之，導致故有的學科共享知識和價值觀念變得不穩定，這種情況如何影響到高中中國語文科教師的身份認同？
- ii. **中介層面的課程因素：**新課程倡議學校進行校本調適，並改變了科組的工作文化，再加上學校的辦學理念等因素，為高中中國語文科教師的身份認同帶來甚麼影響？
- iii. **教師個人層面的因素：**高中中國語文科教師的學術背景、過去的教師工作經驗、個人的語文教學觀和信念，如何影響到他們對新課程的感覺和反應？

2.5 教育改革與教師身份認同的關係

2.5.1 教育改革所引發的教師身份認同危機

身份認同危機是個體對自我的不確定性的一種疑慮和焦慮，是自我價值感的衰落、自我身份認同感的喪失和自我歸屬感的迷失。教師專業發展中的身份認同既體現為教師身份認同的社會規約的某種不合理，也體現為教師在身份認同建構中的困惑與衝突。（孫二軍(2011)）研究員發現學者在探討這個課程時會朝著兩個方向進行，一是課程改革對教師所帶來去專業化的影響，一是課程改革同時出現兩種令教師感到困擾、迷惘的話語。

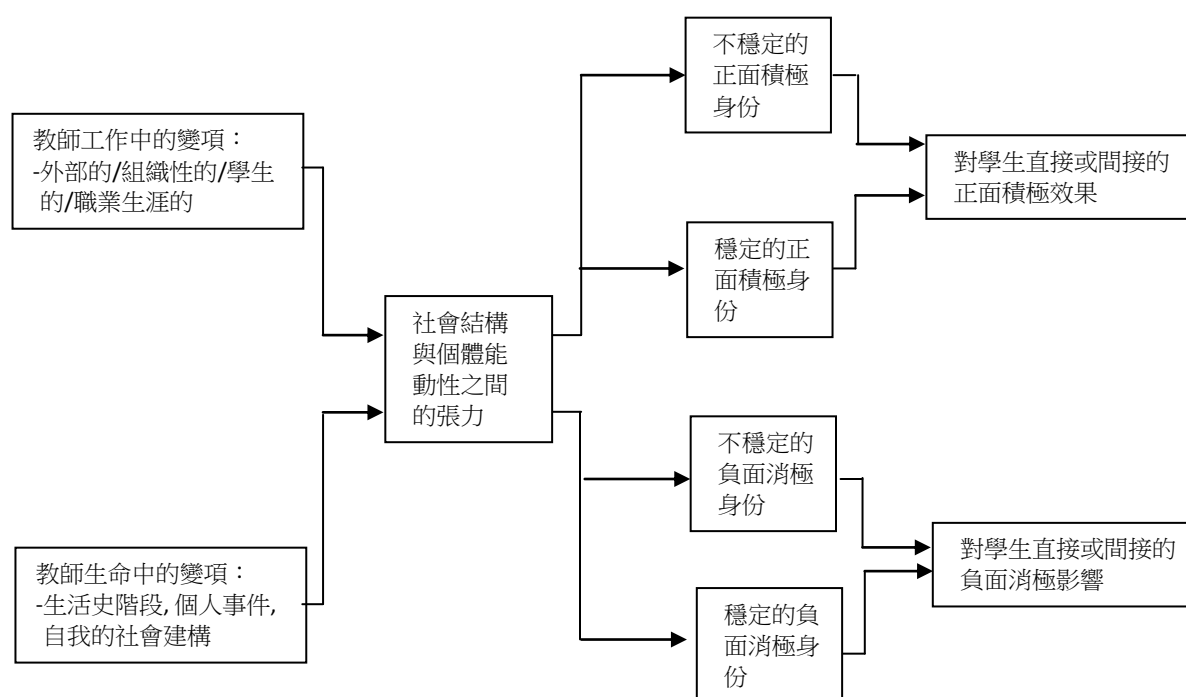
尹弘飈、操太聖(2008) 自從上世紀 80 年代以來，頻繁的教育改革改變了教師工作的性質，並動搖了教師原有的身份認同，教育改革期望教師具備新的素質，即所謂「新專業性」。在這種情景下，教師須以自己從未經歷過的方法教學，要致力於自己的終身學習；要在學校和社會情境中善於且樂於向他人學習；要把家長和社區視為支持資源而非障礙；要成為改變自己的主體，迅速有效地回應社會和教育改革。張爽、林智中 (2008)教育改革常常基於一種工具理性的思維，追求「教師如何能夠達到課程改革的要求」，但同時改革改變了教與學的核心理念。這些都對教師原來的專業身份認同帶來威脅，很多教師陷入了原有專業身份認同喪失與進行專業身份認同重構的困境。Maclure (1993)針對 69 位來自不同學區的英國中學教師的研究，也發現教師在面對 1980 年代到 1990 年代初的一連串教育革新措施時，整個教師專業可謂進入備戰狀態，教師專業身份認同陷入危機（teacherhood in crisis）。自 1944 年開始，英國政府、學者向教師倡導「機會均等」、「學生中心」等觀念，但到了 1988 年，又轉而提倡「競爭」、「服從」、「學業成就」等觀念，這使得教師必須放棄原來的專業認同，也令不少教師陷入了專業認同危機（McNess, E., Broadfoot P., & Osborn, M. (2003)）。

范信賢（2000）以後殖民概念分析教師在教育改革過程中的身份認同危機。身份認同的建構，除了關聯種族、性別、膚色等屬性外，更是與自己在社會中所處的權力位置有密切係。當舊身份認同已動搖，新身份認同未確立的狀態下，有如被殖民者脫離了殖民統治，更易產生自我定位與文化認同的危機。在台灣，當 1996 年行政院教育改革委員會提出以「鬆綁」做為教育改革的主要理念和目標，並逐漸落實教科書開放審查、師資培育多元化、放寬私校限制、訂定九年一貫課程綱要、公布教育基本法等，台灣的學校教育已漸開始脫離過去中國文化霸權的意識型態，學校不再是國家意識型態的機器，而教師不再是專家編製教科書的執行者。然教師的舊身份認同已動搖（如課程執行者），但新身份認同未確立（如怎麼參與學校事務？如何行使權力並擔負責任？如何自己設計課程？），在此種狀態下，身份認同的危機便油然而生。

Sachs (2001)對澳洲的教育改革進行了深入的觀察，發現兩個相互競爭的教育改革論述正在形塑教師的專業認同，其一為管理的專業主義（managerial professionalism），相信有效率的管理可以解決所有問題，屬於一個企業家教師專業認同（the entrepreneurial identity）；其二為民主的專業主義（democratic professionalism），強調教師與其他的教育相關成員之間的協同、合作行動，由此而生的是實踐主義者的教師專業認同（the activist identity）。前者由政府透過教師專業發展政策得以強化，著重教師的教學績效與效能；後者則出自教師專業本身，關心教育中的剝削、不公與壓迫等問題。在這種競爭的論述之中，教師的專業認同出現一些矛盾：首先，教師專業主義的呼聲響徹雲霄，但實際上教師卻也被去技能（deskilled）、工作趨於密集（intensified）；其次，重新思索教學實際是相當耗費心力的，但是挹注在教師學習的資源卻益發短少；此外，教師專業被敘述成自主的，但是教師卻又飽受有增無減的績效責任、維持標準壓力。在張爽、林智中(2008)謂課程改革中，雖然是代表著改革所倡導教育價值的優勢話語，指導著教師的變革與專業身份認同的建構；但另一種代表著傳統教育價值，即「考試文化」的隱蔽話語，卻仍然存在。教師處於這兩種價值觀的夾縫中，得努力尋求一個適切的專業身份認同建構。教師要在通過與實踐場所文化互動作出種種嘗試，從而達致依賴與獨主、自主與參與、控制與從

屬之間的平衡。然而，這平衡是不易達成的，其間往往會遭遇認同危機。（宋萑、張文霄 (2012)）

教師在建構身份認同時追求平衡的過程，其實也展現了社會結構與個體能動性之間的關係。Day 等(2006)借用了 Archer (2000)的能動性（agency）概念（即個人追求其所重視目標的能力），謂教師工作和生活中的種種變項，會影響各個結構層面和追求目標能力之間的張力。這些張力會導師形塑穩定或不穩定、正面或消極的身分認同，不同的身分認同對教師工作效能也產生不同的影響。



圖一：教師生命、教師工作中的變項跟教師工作效能的關係 (Day (2006))

Day 等人的關注點是教師身份認同對學生的影響，並從而揭示教師工作效能的體現。儘管這個關注點並非本研究的焦點，但從他們提出的概念圖式也給本研究計劃給予以下的提示：

- i. 教師工作構成的外在大因素，與教師生命史中的內在因素形成了社會結構與教師個體間的張力，正好反映了教師身份認同與脈絡因素的緊密關係；

- ii. 教師身份認同內涵的複雜性和多元性，除了來自了個體教師的身份認同的內涵特質，也來自不同教師之間身份認同的差異，有穩定的和不穩定的身份認同，也有積極與消極的身份認同；
- iii. 不同的身份認同對學生會產生不同的影響，也反映了身份認同與教師行為存在連繫關係。

2.5.2 教師身份認同在教改中的重塑

尹弘飈、操太聖 (2008) 指出制度變遷與自我重構存著相互制約、相互依存的關係，用這種關係看新課程改革中的教師身份認同時，就可以看到課程改革給教師提出了新的期望，要求並激發教師重構身份認同的行動。從教師的角度而言，要回應結構期望（即課程改革），他們的自我重構行動既可能是一種順應，又可能是一種抗拒或超越。

Paechter & Head (1996) 探究了英國設計與科技科和體育科的兩位教師，如何在課改中科目合併的情境中為自己的教師身份認同定位。研究結果顯示，由於故有的家政、工藝、商業研究、資訊科技與藝術科已併合為「設計與科技」課程，由於併科後的課程已偏向非技術方面，為教師（尤其是因教師）帶來很大的衝擊。另一方面，原來男女區分的體育課也改為男女一起上課，原本男女體育科教師所學的體育項目並不相同，同時要教授男女學生的課堂，也令到他們難以適應。研究者發現，教師在面對這些教育改革帶來的衝擊後，他們逐漸把自己的身份認同定位在一般教學上，而非特殊的科目上。Enyedy 等人(2006)以兩位教師 Ms. Cook 和 Ms. Whyte 為對象，這兩位教師在很多方面都類似，包括將近二十年的任教經驗、在美國洛杉磯地區的同一所學校教一群雙語的拉丁裔學生、參與同一個學科課程革新的訓練課程，但是兩位教師在執行革新的科學課程時卻有明顯的分別。根據研究者的分析，這些分別源於兩位教師的專業認同有所不同，包括對學習所持的信念、對於教室社群以及教學的所設立的目標、有關科學內容與科學教學知識、以及對學生的期望，而其專業認同也在其教學實際中再塑造、再建構。

楊巧玲（2008）以 5 位教學經驗達 10 年以上的中學教師為調查對象，了解台灣又年一貫的課程改革，對教師專業認同的影響。她的研究嘗試從三方面詮釋教育改革對教師專業認同的影響：1.形塑、2.解構和 3.重建。

- i. 在形塑方面，教育改革使教師專業認同由學科本位轉為領域統整，由單打獨鬥轉為同儕合作，由教師中心轉為學生中心。
- ii. 在解構方面，教育改革中的領域統整主張使學科認同受到衝擊，包括部分科目消失（例如工藝科），教材改變令教師感到困惑，教師之間對工作的要求不一也造成了同儕合作遇上困難。新課程以學生為中心，也使教師感到茫然，未能掌握尊重學生的尺度。
- iii. 在重建方面，教育改革使教師重新思索教育的核心價值，又使他們重新建立系統的知識體系，以及提出改善工作環境的呼聲。

此外，學者（周淑卿(2004)，張爽、林智中(2008)，尹弘飈、操太聖(2008)）在論述教育改革中的教師身份認同時，也會借用 Bauman(1996)的比喻，闡釋在現代性社會中人們的身份認同就像一次朝聖之旅，朝聖者(pilgrim)在清晰的目標下知道方向，秉承堅定的信念進前，也能回顧自己過去走過的足跡。然而，在充滿不確定甚至碎斷的後現代社會中，為了要應付多元不穩定的社會要求，人們不得不放棄以往單一而穩定的身份認同。在這種情況下，就會出現了漫遊者(stroller)、流浪漢(vagabond)、觀光者(tourist)和遊戲者(player)等不同類型的身份認同的策略。漫遊者視世界發生的一切為偶遇，他們只按照自己的意願去發展自己的人生，並沒有抱著明確的目的去閒逛，其行動也不會帶來實際效果。流浪漢存在於社會組織之外，沒有目的地在各個地方移動，不受限制，對所在地的控制網絡帶來威脅，不過流浪漢要移動到哪裡連自己也不知道，也不會關心。觀光客也會像在社會組織邊緣移動，但跟流浪漢不同，他們會比附在社會文化脈絡之中，並抱著追求新經驗的目的。正因為有社會文化脈絡作穩定的支撐，且有明確的目的，他們的旅程是愉快的。遊戲者視本身的存在就像身處一場遊戲之中，在遊戲開始之後和結束之前，按照遊戲規則，

取得領先位置並追求勝利。套用上述的比喻到教育改革之中，教師只有變成觀光者，才算是真的投入教育改革之中。

Lee 和 Yin (2011)在一項為期 3 年的質性研究中，採用個案研究方法調查了廣州 3 所分別來自學生學術水平高、中、低的中學，調查了 19 位高中教師對首輪高中中學課程改革的觀感和情緒反應。研究結果顯示教師在經歷課程改革時會同時產生正面和負面的感覺，受訪教師一方面有感於原有的教學取向已經失效，課程改革能夠為他們走出困局帶來契機；另一方面又會為新課程帶來新的教師評估取向和制度而擔憂。該研究根據教師在實踐課程改革時所產生的情緒反應來探討教師的身份認同變化，大體上可以劃分為三類：遺失心靈的調適者(the losing heart accommodators)、隨波逐流的追隨者(the drifting followers)和憤世嫉俗的演出者(the cynical performers)。遺失心靈的調適者對課程改革的推出充滿熱情，在改革初期帶著這份熱情投身其中，但面對著課程改革的種種困難和限制，包括緊迫的改革進程、有限的時間和資源、新的考試文化，他們的熱情正逐漸消失，並迷失到方向。他們形容自己在教改中的處境是「在大霧中摸著石頭過河」。隨波逐流的追隨者對課程改革的來臨沒有感到太大的興奮，因為他們覺得自己在整個改革中起不了明顯的作用，甚至視自己為整個制度中的配件。他們視課程改革為國家的政策，對新課程倡導的理念沒有任何抗拒。對他們來說，舊的教育制度和課程改革都各有利弊。在課程改革的過程中，這批追隨者沒有流露出對課程改革的個人的立場，並把決定權拱讓給課程改革的倡導者。憤世嫉俗的演出者在情緒上強烈抗拒課程改革，但在行為上卻順從改革的政策。對他們個人來說，課程改革與中國固有的文化和教育環境背道而馳，最終會走向消亡；但在公共場合，尤其是有學校管理層或政府官來檢視課程改革的實施情況時，他們會刻意把自己變成課程改革的演出者。儘管他們會在教室裡採用新課程的教學和評估方式，但只旨在通過「演出」給予外來的督導者有良好的印象。

張爽、林智中(2008)由於課程改革使教師的專業身份認同產生變化，對教師多元的要求已使教師不能採用朝聖者式的策略形塑過往內涵單一的身份認同。至於周淑卿(2003, 2004)則主張對教師主體性的重視，指出過往在教育改革倡議的教師專業發展就像朝聖一樣，要求教師逐漸接近或符合一套既定的角色規範或專業標準，再將所有的自我嵌入既定

的框架中。限制性的角色經常導致個人聲音的壓制，剝奪個人界定情境的權力，而由一個權力來源所賦予的專業角色卻經常與教師的認同不一致，導致教師在工作上的困擾。基於以上兩點，有關在教改背景下的教師身份認同研究，都呈現在同一脈絡環境下有不同教師身份認同的結果。

在一項國小教師對課程專業的身份認同研究中，周淑卿(2003)發現教師在以下四方面會對本身是否課程專業人員有不同的認同傾向：

i. 教師對「課程設計」定義嚴寬的不同：

教師對於「課程設計」的界定大約有四種，分別為：教學活動與學習單的設計、教學活動設計與教材編寫、課程架構的建立、對學習經驗的全面規劃。其中以第四種界定最為嚴格，包括了某一段時間內課程架構的建立，以及校內各類學習途徑的安排。對課程設計的界定愈嚴格的教師，愈容易認為專業知能不足，愈容易質疑教師從事課程設計的必要性，也因而愈難以認同是課程的專業人員，因此她認為教師對專業身份認同或否，跟個人的界定、自我要求，及專業知能的認定有關。

ii. 教師對「專業分工論」或「專業整合論」取向的不同：

持「專業分工論」的教師認為：由於教師所要處理的工作面太多，若要教師成為專業人員，則應當讓教師依專長與興趣進行專業分工；例如某些人專精於學校教育問題研究，某些人專責學生輔導或教學，某些人負責學校課程發展與設計。因此，不應因為課程改革的推行，而以課程設計能力或成果來評定教師的專業性。持「專業整合論」的教師則認為教師的專業是不可分割的，所謂班級經營、教學、學生輔導、課程設計，對教師而言根本都是密切相關，合而為一的。

iii. 教師因專業社會化歷程中的經歷，以及個人體驗所得意義的不同：

許多教師認為並未在職前教育中習得課程的觀念及課程設計的能力，而在任教經驗中，因班級經營問題的解決較具急迫性，所以教師多在班級經營能力成熟後，才進一步尋求教學方法的精進。至於課程方面，由於教科書已解決各學期學習內容

的問題，所以大多數教師習慣於依據教科書再作補充與延伸活動的設計，而不再考課程架構的問題；又因疏於從事更全面的課程思考，而自外於課程設計的專業工作。

至於認同度較高的教師，因參與過課程或教材的發展，或藉由教材設計實務工作的反思而建立課程的觀念與能力，較能脫離教科書的侷限，也由課程設計中獲得成就感。他們認為教師不應停留在低層次的執行工作，而應對於課程有更高層的思考，如此才能對學生的學習發展作全面的規劃在身體力行中，他們確認教師也可以成為課程領域的專業人員。

iv. 教師是否參與課程開發、有沒有志同道合的夥伴、自我反思能力是否強烈、專業職志是否積極：

對於課程專業身份認同持高度認同的教師，皆有積極的專業職志，會自行尋找充實專業知識的管道，並且有課程或教材研發的參與經驗——包括參與新課程研發、教科書編寫，或是自行為班級設計課程架構、編寫教材。在這個研發過程裡，這些教師會在實務中嘗試、反省、修正，發現不足之處，並不斷改進。此外，校內或校外志同道合的夥伴，也是他們專業成長過程中重要的助力。

這些教師皆認為自己是因為發現課程設計對教師的意義，看見自己應做的事，而在做的過程中形成了專業能力。他們不是為了符應外在的專業標準或政策要求，而只是在「作我自己」。

楊巧玲(2008)對五位年資十年以上的國中教師進行了探索性的研究，發現這些教師對教育改革為教師工作的重新定義，以及新教師專業認同的形塑有不同的取向。她的研究主要從教師工作的內容、形式和對象等三方面，分析研究參與者的話語。接受教改者會接受由學科認同轉移至領域認同，如一位家政科教師接受自己轉變為綜合活動領域教師，其次是接受由單打獨鬥的工作方式轉移至同儕合作，其三是接受教學工作由以往是教師中心轉移至以學生為中心。至於對教改持懷疑或感到矛盾者，則認為學科認同受到衝擊，因為原來教授的科目被取消，或是原來學科的內容或教材改變，令教師感到某種程度的危機感或

不確定感；其次，由於教師之間對自我要求的標準不同，故進行同儕合作也不容易；最後，新教育環境下，尊重學生的尺度何在，有教師不滿自己淪為學生的褓母。

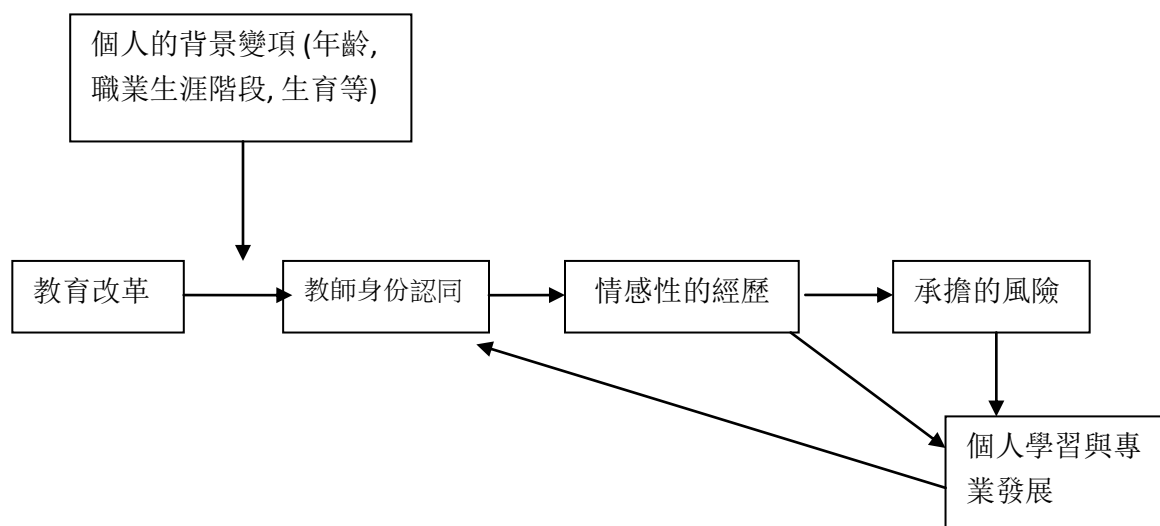
楊氏在研究結果的部分，有兩點意見對本研究計劃頗具參考性。首先，她指出教師認同經常被視為理所當然、具同質性，甚至被等同為教師的角色，事實上，教師認同從來都不是安穩的或固定的，相對於角色的被分配，認同是一個經常性的主動協商過程。其次，她認為學科認同是國中教師專業認同的一個重要元素，她把本身的研究結果與 Sikes 等 (1985) 的研究作對照，指出大多數中等學校教師都以學科專家(subject specialist)自居，在相當分立的學科部門中工作，而專門化的結果往往導致教職內部的文化區隔以及地位層級，尤其是學術性的學科通常成為高度組織化的社會系統，具有被強烈保護的界線，任教者也很可能發展出對學科的忠誠與認同，抗拒變化。

2.5.3 教師經歷教育改革的情感元素與身份認同的關係

Barbalet(2002) 指出情感是社會結構與社會行動者之間的必要連繫。由環境引起的情感，經由行動者體驗後，便會轉化和部署為相應的行為。Zembylas (2003)指出情感因素在身份認同建構的過程中佔有重要的地位。Nias(1996)指出教師工作既然是人與人之間的互動，當然會包含情感因素在內。況且，教學工作包含密集的人際互動，這些互動常發生在擠迫的環境，當中存在大量學生，而這些學生又常常是精力充沛、好動、個性未完全成熟，並只專注於他們的興趣上。教室既是教師獲得自我專重、實現理想的地點，同樣也是為他們帶來攻擊的地點。

教育改革引發教師工作情境的轉變，教師情感的元素就會更為突出。Day (2008)通過一個四年的計劃，調查了英國 100 所中小學的 300 個教師，結果顯示教師改革為教師帶來的並非只有教學工作的變化，同時也令他們對教師工作的觀感產生變化。這樣，無可避免地會使教師的認知性和情感性的身份認同互相干擾。Thomas & Reio (2005)認為教育改革營造了不確定的環境促使原有的教師身份產生變化，其間教師本身的因素（包括年齡和職

業生涯等) 也會影響新身份認同的形成, 新身份認同的形成為教師帶來不同的感情經驗, 這些感情經驗又會影響教師的學習和發展, 以及他們在教學工作中所承擔的風險。當教師進行學習或專業發展後, 新的教師身份認同又會再形成。Thomas & Reio 由此提出以下的概念框架, 以反映教育改革對教師身份認同形成、情感因素、風險承擔和教師發展等的關係:



圖二：教師身份認同、情緒、風險承擔、學習與發展對變革影響的概念模型 (Thomas & Reio (2005))

Thomas 和 Reio 強調教育變革、身份認同與教師情緒的交互作用, 反映了在教改中教師身份認同的動態特質, 也為本研究在日後詮釋研究數據時提供了情感元素的理論依據。

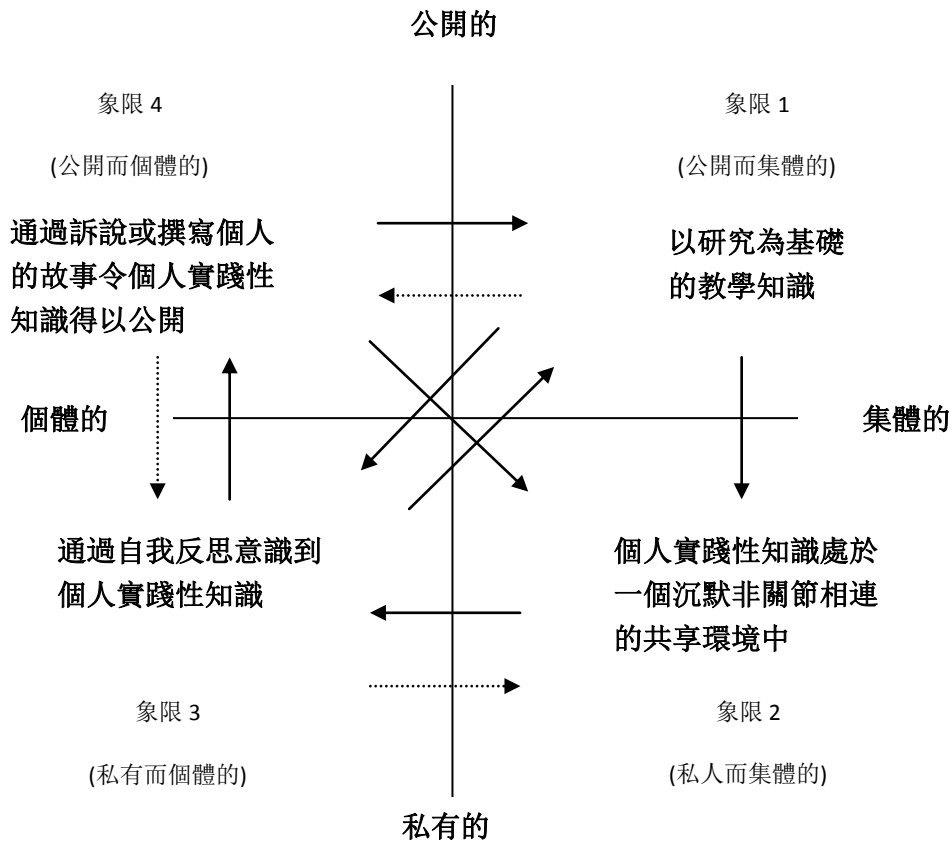
2.5.4 身份認同概念與教師實踐性知識

過去, 學者在探究教師建構專業的自我概念時, 已注意到教師在進行敘述時, 會通過他們的經驗來反映他們的專業思考和行為。Kelchterman (1999) 提出的個人闡釋框架 (personal interpretive framework), 此框包括了兩個領域: 首先是由一連串有關自我的概

念所構成了「專業的自我」(the professional self)，以及揉合了個人知識系統和有關教學信息的主觀教育理論(the subjective educational theory)。教師的知識建構是在教育實踐場景中的思考歷程，在這個歷程中，教師會慢慢釐清並調整自己身為教師的概念(Kelchermans(2000))。Jansz (1991)指出教師身份認同的形成，乃教師藉著教師個體與教師集體對教學認知的不斷整合，從而形成具有個人特色的教師實踐性知識的過程。(轉引自沈之菲(2005)) Sumsion(2002)注意到教師的身份認同並非只建構自教學工作中的技術和情感方面(例如教室管理、學科知識、學生測試成績等)，還有他們在平日履行職責時，個人經驗與社會、文化和學校制度等方面的互動結果。Geijsel & Meijers (2005)認為教育改革所涉及學習範式的轉移，焦點不再是教師的教學，而是學生的學習與發展，這種範式的轉移觸發教師專業的根本改變，於是當代教育改革需要教師專業認同的改變，當中的核心歷程是教師的認同學習。在若干的論述中，教師在敘述本身的身份認同過程，同時也向其他人展示本身的實踐性知識。

教師個人的「實踐性知識」，有別於「理性知識」。陳向明(2003)謂「理性知識」通常可以通過閱讀和聽講座獲得，舉凡學科內容、學科教學法、課程、教育學、心理學和一般文化等原理性知識，都可納入此範疇。至於「實踐性知識」則指教師在實踐教學時實際使用或表現出來的(顯性或隱性)知識，包括上述的行業知識，情境知識、策略知識、學習者的知識、自我的知識，還包括了對理性知識的理解、解釋和運用原則。實踐性知識在教師接受外界信息時能起過濾作用，同時具有很大的價值引導和行為規範作用。此外，雖然教育研究已概括出一些教學理論和原則，但在今天複雜豐富的情境中，已不能完全有效地指導紛繁複雜的教學活動，必須借用教師的實踐性知識支持。

Cooper & Olson(1996)指出教師身份認同的形成是持續進行的過程，它包含了教師在經歷生活期間，對自己經驗的詮釋和再詮釋。教師身分具備多重的「自我」(multiple selves)，隨著個體與其他人的互動所產生的歷史、文化、社會性和心理等多方面的影響，導致教師身份認同不停地重新建構。這種不停地重新建構的過程，Beijaard et al. (2004) 便利用敘事學概念為基礎，構擬了一套解釋教師專業認同的發展過程的模式，當中是以教師實踐性知識為核心概念的，現在引錄如下：



圖三：教師知識角度下教師專業身份認同的形成過程 Beijaard (2004)

Beijaard (2004)指出教師專業認同的形成涉及廣泛的知識來源，從內容上包括心理學、教學、社會關係、學科內容等知識；從形成的途徑上則包括教師的個人實踐經驗和教師的背景知識。教師的社會背景是其專業認同形成的重要知識來源，因為教師的故事始終是在社會化的影響下形成的。來自教師個人經驗實踐的知識和來自教師教育背景的知識是聯繫在一起的，教師專業認同的形成是教師個人和教師集體對教學認識的不斷整合，從而形成別具特色的教師實踐知識。在這個過程中，不同來源的知識交互影響。圖三可以讓我們較直觀地了解 Beijaard 等人的理念。圖中的實線箭頭表示專業認同的形成過程，從象限 1 開始，經過象限 2、3，再到象限 4，然後再從象限 1 開始，如此周而復始。這個過程常常被視為教師建立他們實踐知識的過程。然而，專業認同的形成過程並非如此簡單，上面圖示中

的虛線箭頭表示了不同象限之間的相互影響過程，例如象限 2 和象限 3 之間是相互影響著的。通過個人的敘述，教師就能把個人的實踐知識、專業知識背景，以及專業認同進行概念整合。在此基礎上，教師又進一步發現和形成他們的專業認同，這種專業認同又重新引發新的或不同的故事。

在本研究計劃引入教師實踐性知識的概念，研究員認為具有以下意義：

- i. 實踐性知識與脈絡因素交互作用，且能展現教師的個體特性，與教師身份認同特質有吻合；
- ii. 由於實踐性知識乃教師在身處的情景中所形成並展示出來的知識，有助研究員從教師的行動層次來詮釋研究數據，從而探究教師身份認同的內涵；
- iii. 現今性質單一、理論性的知識已不足以讓教師應付現實中紛繁的教師工作，倘若以實踐性知識的角度來詮釋教師認同的內涵，把參與本研究計劃的教師經驗變為可傳播、分享的形式，將大大提高本研究的現實意義。

第三章：文獻述評：香港中學中國語文科課程改革

上一章的文獻述評曾提及近年不少學者都認為教師專業認同是教師的個人經驗與其所處的社會、文化與制度情境互動的結果，因為教師的工作乃植基於社會情境中的人際互動（楊巧玲 2008），倘若外在環境發生轉變，會為教師專業認同帶來影響。本港的中學中國語文科課程在 2002 年以前一直維持在較穩定的狀態，即使課程曾作修訂，但都只作課程內容的局部增刪，課程設計取向和內涵基本沒有重大的改變。然而，2002 年開始實施的新課程，修訂幅度遠大於以前的課程修訂，也為教師工作帶來了極大的轉變。

自中學中國語文科課程進行修訂以來，學者已從多方面探討課程設計理念和實施情況。劉潔玲（2008）綜合了新課程自試行至實施期間的相關論述，指出新課程變革的實施帶來了多方面的轉變：

- 在課程取向方面，這次的課程改革將語文課程從封閉、單一和教師主導的「學科中心課程取向」，轉向開放、多元化和重視學生發展的「學生中心課程取向」；
- 在教學重心方面，由於在課程文件、實際的教材設計，以至公開試的考核重點都刻意突出能力訓練的重要，教師在教學時不能不把過往以篇章為主導的教學重心改為以能力訓練為主導；
- 在教材方面，新課程主張開放教材，並以「學習材料」拓寬了單以「教科書」為教材的概念，打破了以往語文教材千篇一律的困局；
- 在教學模式方面，新課程倡導以學生為主體，建議教師採用多元化和互動的教學策略，促進學生討論、探索和建構知識，為傳統以教師為主導的語文教學模式帶來不少的衝擊；
- 在教師角色方面，教師不再是課程的被動執行者，而是協助學生建構意義的引導者、課程內容的設計者和學生學習和發展的激勵者。角色的轉變，也促進了教師的專業發展。

本章旨在綜合近年學者對本港中學中國語文課程修訂的研究結果，以作為隨後研究的理論對照材料。為了更全面呈現近年學者對新課程對高中中國語文教師的影響，本章擬根據第二章第三節所劃分的三個層次（即制度層面的課程因素、學校層面的課程因素、教師個人層面的因素）來依次說明。

3.1 制度層面的課程因素

3.1.1 教師工作與角色的要求

劉潔玲(2008)指出在 02 年課程中，教師不再是課程的被動執行者，而是協助學生建構意義的引導者、課程內容的設計者和學生學習和發展的激勵者。以上角色的界定，其實是來自 02 年《課程指引》對教師提出了多項要求，從而規範中國語文教師的行為模式，以符應新課程的理念和方向：

- i. 教師以學生為學習的主體，引導他們主動學習，激發興趣；教師要善於創設情境，指導他們從熟悉的學習情境，提高探求、評價、創造能力。
- ii. 教學要以語文能力為主導，使學生的讀寫聽說及思維能力得以全面發展，再配合學習內容進行文化及品德情意方面的教育，以促進全人發展。
- iii. 教師須配合學生的程度和需要，製訂整體的教學規劃，擬訂明確的學習目標。
- iv. 教師須按學習目標把學習內容組織為完整連貫的系統，編選合適及多樣化的學習材料，設計相應的學習活動。
- v. 教師須營造和諧、輕鬆的課堂氣份和生活化的情境；勇於發問，樂於參與、表達、創新、分享等的學習風氣；通過多彩多姿的學習活動，使學生樂於學習。

- vi. 教師須把握適當的時機，啟發學生主動學習，誘發學生的求知欲，激發他們思考，引導他們釋疑。
- vii. 教師須善用學校及社會資源，有計劃、有目的地安排適切及豐富多彩的活動，拓寬語文學習的環境，由課室延展至社會，增力實際運用語文的機會。
- viii. 教師宜在教學中適當運用多種媒體，如視聽教具、電腦軟件、互聯網絡等，提供學生自主學習的空間，建立互動學習方式，培養學生探索和創新的精神。
- ix. 教師須因應學生不同的學習需要，擬訂不同的學習重點，編選不同的學習材料，靈活組織學習活動，務求做到拔尖補底。
- x. 教師設法連繫其他學習領域或學科學習語文，拓寬學習空間，有效地運用學習時間，讓學生在培養語文能力同時，增長各學習領域或學科的知識。
- xi. 教師按學生的能力及學習需要，整體考慮，靈活安排課堂內外的語文學習活動和時間。
- xii. 教師因應學習目標和學生學習需要，設計類型多樣化而有效益的作業，以鞏固學生所學，增強學習動機，激發潛能。（周漢光 2002, 課程發展議會 2001）

上述十二項中，大都使用了「宜」、「須」、「要」等詞匯，在話語中賦予語文教師種種角色。新角色的賦予，也帶來了對教師工作更高、更多元的要求。祝新華、容向紅 (2002) 謂 02 年課程對語文教師提出了更高的要求，包括以下各項：

- i. 新課程要求增進學生的語文知識及其他生活常識，並使學生更全面地學習文學、文化，培養品德情意，提升個人素質，為了應付此需要，教師也應提高文化情意的涵養。
- ii. 新課程要求學生終身學習，故語文教師本身具有此種精神，並身體力行。教師終身學習的內容有：具有不斷學習、進修、提高的理念；廣泛、深入閱讀與自己探

索主題有關的資料；安排時間閱讀課程資料，參加研討會、工作坊等交流活動；不斷反思自己的教學；不斷提升教學語言質素。

- iii. 教師須具有創造力、創新精神以追求個人教學風格的理念；理解創造、求異思維、創造性想像等活動的原理，方能識別學生的創造意識、見解，並了解創造型學生的特點。
- iv. 新課程運用了學生的語文學習過程、中文能力的研究成果，語文教師要全面理解新課程的理念，必須在發展心理學、教育心理學和中文教學心理等領域提高個人的修養。
- v. 新課程主張發展校本教材，要滿足這方面的要求，語文教師必須掌握中文的語言特點、了解當代及未來社會對學生中文能力的要求，了解學生的中文能力發展規律、掌握課程學理論等。
- vi. 為了要在新課程中善用多媒體輔助教學，語文教師須全面理解音像材料的功能，對中文教學中如何使用資訊科技的策略有充分的認識，學會製作多媒體的基本原理，並能預測、分析使用音像材料的實際效果。
- vii. 結合自己的教學實踐，積極開展行動研究，以解決一些教學實際問題。

從本科中央課程文件所反映的課程改革政策，正符應了很多教育改革的現實情況：花樣繁多、不斷推陳出新的變革日益增加了教學工作的強度，教師不得不在資源有限的情況下同時面對多種改革帶來的壓力（尹弘飈、操太聖(2008)）。吳國珍、過偉瑜(2003)指出本港教師的上課工作量較京、滬、台三地多出近一半，教師要關顧的學生也較這三個地區多二至三成，沉重的工作量制約了教師的專業發展。新課程試圖改變語文教師的工作文化，包括倡議集體備課，又要求教師經由學習更新本身的知識（轉錄自黃顯華、李玉蓉(2006)），但在現實之中，要騰出這些時間並不容易。

陳瑞端(2002)也指過往中學中國語文科教師只需要按照教科書，講解完二十多篇指定範文，加上隔周一次的作文和一些零碎的語文訓練環節，整個中文教學活動就差不多

完成了。在過往那種教學模式下工作，中國語文科教師尚且忙得不可開交；很難想像在工作條件和資源大致相同的情況下，他們如何應付上面所開列的十二點要求，把新課程的精神體現出來。陳氏又也指出 02 年課程完全打破範文教學的模式，以語言能力作為軸心來組織教學活動和教學內容，同時因應個別學校的實際情況，以校為本設計課程，徹底打破統一教學內容的習慣，對教師帶來極大的衝擊，理論上應該可以「強迫」教師採用一套全新的原則，創造出煥然一新的景象。但是，在這個理想藍圖的背後，教師如果要在資源匱乏、學生程度參差、師生比例失調、工作量沉重的情況下，承擔起教學規劃、課程設計、教材編寫、教學活動安排、拔尖保底等等全部需要經過專業訓練才可以承擔的工作，那麼這個煥然一新的景象能否出現，實在很成疑問。

在正式推行新課程前，教育當局曾進行了新課程的試行計劃。大多數參與試行計劃的學校除了本身已有發展校本課程的經驗，而語文科的團隊也因參與了試行計劃得到教育署或學校提供的專業支援和額外資源。學校本身也具備良好的教師同儕關係及互相協作的文化，教師會對不同的意見互相商討、彼此分工合作，同時學校在試行過程中均採取開放民主的決策模式，讓教師擁有決策權，並會在行政上作具體的支持，例如提供文書助理、減省教師的課外活動工作，在心理上更令教師感到支持，從而堅定改革的意向（蔡若蓮、周健、黃顯華(2002)）。

3.1.2 課程設計取向

吳茂源、黃顯華(2002)比較新舊課程文件的內容，認為在課程設計取向方面，舊課程是以「學科為中心」，而新課程則以「學生為主體」。90 年《課程綱要》建議選取意識健康、文字通暢、適合學生、能配合教學重點及教學時間等的篇章以為教學材料，實際上即為傳統的範文教學模式。這種要求實際上與學科取向課程設計中所謂「在各領域內，最好的內容、最重要的觀念，通常出現在人類的偉大作品中，這些作品應成為教育的焦點」（黃政傑(1991)）的要求一致。02 年《課程指引》在第三章的「教學總原則」中，列「學生為主體」為首項，其餘在教學設計的取向、學習機會的組織，以及評鑑方式等，都與首項

原則呼應。在學科取向的課程設計下，教師自充當課程的主導者，學生即為課堂的從屬；而學生取向的課程設計中，學生成為整個課程的主導者，教師由傳統的「傳授」角色演變為「協助」色。02年《課程指引》不單要求語文教師為語文教育的專家，同時又是知識豐富的「雜家」。所謂知識豐富的「雜家」仍針對新課程對教師要具備較強教學活動能力的要求，包括教學設計能力、選擇教法及編寫教案能力、組織課內外教學能力，以及處理教學反饋能力等。根據以上的論述，課程設計取向的轉變，同時也帶來了教師學生的角色轉變，並對教師知能的要求也提出了新的要求。

3.1.3 課程目標

02年《課程指引》的「學習範疇目標及教學說明」列明「中國語文學習包括閱讀、寫作、聆聽、說話、文學、中華文化、品德情意、思維和語文自學九個學習範疇。」又列明「中國語文的學習，應以讀、寫、聽、說為主導，帶動其他學習範疇。」（課程發展議會，2001）莫淑儀(2005)認為是要淡化知識的角色，從而突出語文能力的重要性。吳茂源、黃顯華(2006)02年《課程指引》在解說九個學習範疇的學習目標時，經常強調能力培養，故新舊課程的目標，其基本分別在於以「能力主導」代替「知識主導」。何文勝(2001)通過對舊課程教科書的分析，也指出舊課程從測驗、考試的形式單一化與內容的絕對化，使整個教學只重視知識的灌輸，忽視能力的培養。教學只強調結果，忽略過程，因此師生只重視答案的對與錯，不重視用甚麼方法去找答案。

由於舊課程以範文教學為主，語文知識主要來自精讀教學的範文篇章，而02年課程指引之所以強調語文能力為主導，學者認為是針對舊課程的不足，在論述舊課程的問題時，幾乎以範文教學等同了舊課程，例如周漢光(2002)就直言「新課程的出現在若干程度上針對舊課程以下幾方面的不足」：

- i. 沒有通盤的學習重點，教學目標只能依據範文而設立，既不周全，也欠系統。
- ii. 舊課程在全港劃一施行，並不切合在普及教育的推行下，照顧學生語文水平和學習能力差異的需要，因而影響教與學的效果。

- iii. 舊課程重讀、寫而輕聽、說，令聽、說兩種能力的培養，都沒有獲得應有的重視。
- iv. 注重範文教學，但範文之間沒有聯繫，也缺乏系統以範文為教學模式，著重課文內容。
- v. 範文教學容易把教師的注意力放在範文的精讀上，忽略了略讀和課外閱讀，對加強語文能力的訓練也顯得不足。

周氏提及的 5 項，除了第 2 項外，其餘都跟範文教學有關。對於舊課程中的精讀教材，儘管有學者稱之為「限選篇章」(潘慧如(2004))或「指定篇章」(劉潔玲(2008))，但更多的論述稱之為「範文」，並以此為舊課程的主要表徵，例如歐陽汝穎(2001)認為 02 年課程旨在擺脫範文，按語文能力範疇組織成教學單元來培養學生的語文能力。陳瑞端(2002)同樣認為 02 年課程完全打破範文教學的模式，以語言能力作為軸心來組織教學活動和教學內容。周國正(2002)也指出 02 年課程取消了指定篇章(即「範文」)，擴闊了學習材料，教師可因應學生的實際程度、需要和興趣，選用多篇、多種類的材料，再以單元組織課程，以擺脫範文教學的局限性。

3.1.4 學科知識的內涵

02 年課程以能力主導取代舊課程的知識主導，摒除過去的範文教學，其改變不單影響課程目標的選取，還涉及本科閱讀教學和語文能力內涵。兩者都涉及本科學科知識的轉變，學科知識以及圍繞學科知識的教學工作是教師專業身份認同建構的重要基礎(盧乃桂、王夫艷(2009))，故探究語文教師專業身份認同時也是不可或缺的一環。

甲、閱讀教學內涵

舊課程在中學各級均設有指定的範文，學生主要是從範文的學習間接掌握閱讀的能力，教師也很少會直接教授閱讀技巧或策略。(劉潔玲(2001)) 02 年課程不再設指定範文，反而列出「閱讀能力」、「閱讀策略」、「閱讀態度、興趣和習慣」等三個範疇的學習重點，

並建議教師採取以學生為主體及多元化的教學方法，讓學生掌握閱讀能力。劉潔玲在 2006 年曾以問卷調查的形式調查在新課程實施後本港中文科教師的閱讀教學觀與教學模式，該項調查的參與者包括了 493 位來自 170 所不同中學的語文教師。調查結果顯示，新課程經過幾年的實施後，教師普遍對能力導向的閱讀教學觀有不錯的認同度，而能力導向閱讀教學觀較強的教師在教學設計、教學方法和評估方法方面均較為符合發展學生閱讀能力的原則。這可能是由於截至調查進行時，02 年課程已推行了接近 4 年，並由初中推展至高中，教師對新課程的認識和實踐經驗普遍提高了，同時 2005 年公佈了中文科會考的新模式，基於現實考慮，教師對新課程的接受程度自然會相應提高。至於教學模式方面，該調查也發現教師在實施閱讀教學時亦大致切合新課程能力導向的原則，原因可能是新課程的教科書均已按單元教學的模式編選課文，教師較容易按照或調適教科書的設計來進行閱讀教學。（劉潔玲(2006)）

乙、本科語文能力比重的轉變

周國正 (2002) 謂舊課程雖然也有提出讀、寫、聽、說四種語文能力的訓練，也強調品德及思維能力的培養，但在實施教學時，不少教師把大部分時間都花在指定篇章的講授方面。周漢光(2002)也指出由於以範文教學為主導，舊課程重讀寫而輕聽說。莫淑儀 (2008)指出舊課程綱要只把聽說教學列作附錄，不佔教節，可以隨時隨地進行。新課程文件提出均衡學習的要求，已視讀寫聽說為不可分割的部分。說話教學脫離了附屬的角色，與讀、寫、聽等量齊觀，確定了說話教學的本位觀。此外，新課程又為說話教學的範疇，界定不同的性質、話語類型，並從說話能力、說話策略，以及說話的興趣、態度和習慣等三個維度設定不同學習階段的學習重點。為此，說話教材需要朝多元化的發展，並以教師引導、學生實踐為主要的學習模式。由於涉及說話策略，說話教學已趨向重視情境的設置。

過去不受重視的聽說教學到了 02 年課程的比重增加了，地位也提升了，除了對本科教學內容產生影響外，對教師的要求也同樣提高。鄺銳強(2002)年以問卷調查了 38 位在職進修中學中文科教師對 02 年課程中聽說教學的疑惑，調查結果顯示教師對 02 年課程聽說教學的疑慮集中在以下幾方面：

- 學生人數太多，個別指導的時間不足(54%)
- 聽說教材不足(51.3%)
- 未掌握聽說能力訓練方法(37.8%)
- 教學時間不足(37.8%)
- 如何訂定各年級的教學重點及施教序列(32.4%)
- 如何進行聽說教學評估(29.7%)

何萬貫、歐佩娟 (1994)在一項語文教師自我評鑑教學自信的調查中，發現語文教師最感到信心的首七項項目都與讀文教學和寫作教學有關的。讀寫能力和聽說能力在新課程中的位置各有消長，教師最有信心處理的內容在新課程中的比重下降，對教師工作會帶來影響。

3.1.5 教學模式

過去學者對範文教學討論最多的，是其凝固穩定的教學程序，例如何萬貫、歐佩娟 (1995)指，大部分的中學中文教師經常採取以下步驟來進行範文教學：1.預習、作者簡介、題解；2.朗讀課文、指正讀音；3.詞語解釋、句解、修辭、段旨；4.說明全文主旨；5.課文深究；6.課後練習。倪文錦(1995)同樣指出傳統語文教學長期流行一個結構模式，依次為預習、課題講解、時代背景、作者介紹、生字生詞、段落大意、中心思想，最後是寫作特點。吳智光(2000)指出語文教師大都用機械式的教學模式，先處理範文的背景知識，如時代、作者和課題，進而就是依字音、詞義、句意、段意、篇旨的次序，從小到大地解構課文，這就容易把範文教學變得「支離破碎」，使學生失卻學習的興趣。周國正(2002)同樣認為範文教學步驟單一，教師往往是：1.學生預習有關篇章；2.作者介紹及篇章題解；3.講解課文，包括字詞音義、段落意義、全篇主旨等等；4.就篇章中某些重要內容及寫作技巧作出討論，最後附以某些語文練習。在此過程中，由於範文教學已經被異化，範文失去示例的作用。舊課程證明學生已經掌握篇章的證據，往往是他們能否熟記事先由教師或

「天書」事先分析的文章主旨、段落關係和寫作技巧等，最極端的情況是學生把篇章的分析背得滾瓜爛熟，但對篇章的原文卻很陌生。

至於何以舊課程的範文教學會形成上述的凝固穩定的教學程序，並為教師所長期採用，其首要原因是容易施行。潘慧如（2004）指出範文教學多以講述教學法為主。教師只需對篇章有透徹的理解，便可以進行。教科書出版商提供的教師用書，以及大量的語文科補充教材，對教師備課有很大的幫助。教師只要語言表達清晰有條理，毋需其他輔助器材也可講授篇章。最後，講述法也方便教師追趕教學進度，讓他們容易掌握講授的內容和時間，不需著意較為費時的學生活動。

其次，範文教學的模式較容易保障教師的利益。Goodson (1993)指出中學科目教師的自我利益與科目的地位具體地說，是與可考試的知識緊密聯繫在起一的。舊課程中的範文教學與公開試之間也反映著這種關係，截至 2006 年的香港中文科中學會考，其考核內容與形式仍只涉及閱讀和寫作。所考的兩卷試題中，卷一包括了寫作（佔分 35%）和語文運用（佔分 15%），卷二包括了讀本問題（佔分 35%）和閱讀理解（15%）。讀本問題所考核的範圍為 26 篇範文，由於範圍具體清晰，一般被視為取分的第一重保證。至於各種寫作技巧、詞彙句式的輸入和累積，以及各種語文基礎知識，教師也可通過隨文教學的方式處理。學校的內部學科與校外公開試的這重關係，促使範文教學在舊課程中的地位更趨穩固。（林安 (2008)）

其三，範文教學確有其好處，就是代入感強和模仿性高。學生透過精讀範文，第一可以領略作者透過作品表達出來的知、情、意，提高文學、文化的素養；第二是學習名家名篇的表達方式、寫作手法和修辭技巧，好在寫作中應用出來，並從中深化學生的語文基礎知識，如熟語、典故、標點、語法、修辭、章法等認識。然而，受到教試主導觀念影響，教師往往把一篇課文解拆得很細，包括寫作背景、寫作動機、作者生平、字詞、句法、修辭運用、章法結構的安排處理、主旨及言外之音等語文材料，要學生一點一點地把這些材料記下，失卻了範文的仿作功能，更遑論欣賞及投入作品的情味。（吳智光(2000)）

範文教學的固有教學模式，除了教學步驟單一外，也以教師為中心。新課程倡導以學生為主體，建議教師採用多元化和互動的教學策略，促進學生討論、探索和建構知識，為傳統以教師為主導的語文教學模式帶來不少的衝擊。（劉潔玲(2008)）與此同時，新課程所建議的教學模式對學生的能力和動機都有較高的要求，任教能力較弱學生的教師表示，在實踐新課程建議的學生主導和多元化的教學活動時，學生往往力有不逮或出現秩序問題，使教師寧願沿用較簡單的講解方法。（劉潔玲(2006)）

3.1.6 課程涵蓋面

也有學者從課程的涵蓋來分析範文教學的局限，例如林智中 (2006)指出：

1. 師生只能在課程指定的範文範疇中去選讀篇章，且每年只局限若干篇範文學習，於學習上有所窄化。
2. 中國語文的學習範疇重視語文作為日常的應用工具，因此未能涵蓋文學的元素。
3. 重讀寫，偏聽說。範文教師的課堂教學偏重讀寫方面的練習，令學生的學習有所傾斜。
4. 學習能力的局限。範文學習較側重於模仿性的學習，較少注重學生創造性的表達，在其他的學習方面，也有所不足。

吳智光(2000)指出中學中文科教師通常花最多教時的環節就是範文教學，高中及預科課程中，學生平均每年精讀課文約 13 篇。純以閱讀量計，所課的課文數量實在太少，而且只把重點放在課文本身所包含的零碎的語文素材上面，使學生不能透過範文提升閱讀能力。周國正(2002)同樣認為範文的數量有限，且大部分都是文學性很強的作品，但文學性創作只是語文運用的一部分，其他如生活、學習、工作中涉及的實用語文都難以兼顧。

不過，也有學者在這問題上也有持相反論調者，歐陽汝穎 (2001)謂新課程建議以擺脫範文，按語文能力範疇組織成教學單元來培養學生的語文能力，同時須兼顧文學、文化、

品德情意、自學能力等學習範疇，並要求各學習範疇須相連互通和依存，成為語文學習的一體多面。這與 90 年的課程概念差距實在太大，這不但廣度增加，深度也相相增加，肯定在實施的過程中會產生不少問題。

其實，02 年課程對本科課程涵蓋面的調整，並非只循取消指定篇章教材這單一的措施，還倡議了跨學科學習，例如在新課程《指引》中的「中華文化」學習範疇就提出「教師宜靈活地設計跨學習領域或跨學科的學習活動，例如專題研習，讓學生從不同的角度認識中華文化」（頁 20）。這樣的建議順應了現今社會在教育改革時對課程整合的要求。

此外，為配合 2009 年開始實施的三三四新學制，高中語文科在 2002 年的課程基礎上再加入校本性質的選修單元，包括：「名著及改編影視作品」、「戲劇工作坊」、「小說與文化」、「文化專題探討」、「新聞與報道」、「多媒體與應用寫作」、「翻譯作品選讀」、「科普作品選讀」、「普通話傳意和應用」、「普通話與表演藝術」等。這些選修單元實際上把本科範疇的外延都擴闊了。

課程涵蓋面的增加，對語文教師的直接影響是對教師的知識要求也相應增加，即以選修單元為例，倘若學校擬為學生開設「新聞與報道」單元，教師本身必須對新聞或傳理學有基本的認識；要開設「戲劇工作坊」單元，教師本身也不能是戲劇表演藝術的門外漢。可見過去單一的學科知識已不足以應付新課程的需要，語文教師在新課程中自然要成為豐富知識的「雜家」了。（吳茂源、黃顯華(2002)）

3.1.7 課程組織

在舊課程中，教師多依賴教科書（歐陽汝穎(2001)，陳瑞端(2002)）進行範文教學，何文勝曾對舊課程的教科書進行分析，從中歸納出舊課程的問題，當中主要涉及課程組織方面的問題，包括：

1. 缺乏全面的安排：教科書中很難找到每階段、每學年、每學期、每單元、每單位之間的關係和系統安排，學生得到沒有系統、零星的知識，語文水平自然難以提升。

2. 隨意性高：教科書的編者並沒有就每課教學的重點提出科學的理據，課文之間與學習重點之間的關係，也沒有交代當中的原理。
3. 教學目標不明確：教科書雖為每課設定 2 至 3 個學習重點，但課後的練習，包括課堂討論、應用練習、語文運用等，大大小小共 20 至 30 度題目，能緊扣學習點的平均不到百分之 30。
4. 每課的教學要點多而重複：教科書平均為每課書設定 3 個學習重點，學生每年平均讀 22 篇課文，全年學到 198 項重點，但這些重點歸納起來，多有重複之處，並未完全涵蓋全面的語文能力訓練。(何文勝 (1999,2001))

總結何氏的意見，主要指由於在舊課程中教師主要依賴教科書進行教學，對課程設計與組織的處理，也依照教學書的編排，但調查所見教科書的編者沒有交代編排的學理依據，整體而言欠缺系統性的橫向和縱向規劃，每課的內容繁多但與該課的重點並不完全呼應，課文間的學習重點常見重複。

02 年課程建議採用單元組織課程，以突破範文教學的限制（周國正(2002)）。由於課程指引只提供課程的原則性說明，教育局為了讓教師更具體掌握單元組織的方法，還提供了《學習單元設計示例》、《從點到面》光碟等配套文件。陳大為 (2002)指出這兩份文件為了把所有的學習重點「組合」成學習單元，不惜把教材作支離破碎的分析分裂，以「回應」單元的學習重點。然而，課程指引只提供學習項目，任由老師選取組合，但文件沒有全面說明語文學習上各種的理由和途徑。沒有了組合的主線和依據，結果便容易把不同的學習內容胡亂混雜在一起。此外，理想的語言學習應是有完整語義、真實情境的各種功能性或個人意義的學習活動，但新課程採用「由點到面」的方法，把語文能力過份分析，割裂了語文學習。例如在《學習單元設計示例》中把原本應在一篇完整文章的閱讀基本內容，分散在不同的學習單元中，分析寫作方法和理解段落在中三級單元四，認讀文字和理解句子則在單元六中。這樣的割裂和重組，使閱讀本身失去了意義，並違反了學習者的語言經驗和學習心理。有關《學習單元設計示例》中對學習重點的組織，其他學者也有與何氏相近的意見。(陳瑞端 (2002))、何文勝(2002))

3.2 學校層面的課程因素

3.2.1 科組的工作文化

在 02 年《課程指引》推出之初，學者對是次課程修訂為教師工作文化帶來的改變多持負面或消極的看法。歐陽汝穎(2001)認為課新課程把中文科教師在過去數十年所建立的教學文化，如依賴教科書，無需自行設計課程，搜集教材，以知識為主體，能獨立進行教學不須與其他教師合作等，在旦夕間摧毀，帶給他們極大的「不安全感」。此外，新課程對教師的能力要求（包括了組織課程，訂定教學目標，選用教材等），與教師已具備的能力的差距，斷言這是構成教師抗拒實施新課程的主要原因。

不過，在課程實施初期的研究，卻在教師工作文化的轉變有較正面、積極的結果。黃顯華、李玉蓉 (2006)指出在個人主義較強的科組中，儘管有一些教學出色的教師，但孤立保守的工作文化令良好的教師經驗不能得以推廣，故教師教學和學生學習的效果有很大的差異。協作文化較好的科組，教學經驗的分享渠道讓教師可以互相學習、汲取所長，激發創新動力，因而整體的教學水平較高，學生的學習經驗也較為接近。教師在參與新課程實施初期，原來在舊課程下各自為政的科組工作文化發生了變化，教師之間多了溝通和交流，包括了同儕觀課和共同備課。他們的研究有這樣的總結：「強調校本調適的課程變革為教師帶來了交流和協作的心理需要和實際的工作需要，為扭轉孤立的工作局面帶來了契機；而引作交流機制則為教師提供了一個平台，為促進教師之間的交流和協作提供了有利的條件。」

然而，以上的調查是 02 年課程實施的首年進行，故調查的範圍只涉及初中階段。譚彩鳳(2010)的研究卻發現高中語文教師有另一種工作文化，她指出高中語文教師不願意在 02 年課程實施後發展校本課程，其原因如下：

- i. 教師對課程改革沒有信心，懷疑其成效，加上認為他們的工作應是教學，而不是設計課程，故參與課程發展的意欲十分低。

- ii. 高中教師雖然有較豐富的教學經驗，但過去沒有接受編選教材的訓練，欠缺設計課程的知能。
- iii. 高中的科目小組中，科主任多履行行政及管理工作，例如人力資源安排（包括排課、擬卷、監考工作），學科事務（選擇教科書、安排語文活動），與校長及中層管理者溝通。
- iv. 高中教師年資一般都較深，加上深受篇章教學的影響，早已建立了自己一套的教學模式，他們不願受到干預，也不願去干涉別人。他們不願冒險，怕承擔責任，故經歷了高中新課程後，仍未見改變他們的教學模式。
- v. 高中語文教師以公開考試為首要的考慮項目，他們怕冒險，怕嘗試失敗影響學生成績，難以向校方及家長交代。在考試的約束下，他們並不認為教師的職責是課程設計者，也不認同由教師發展校本教材，故仍舊依賴教科書。

在課程改革中，傳統的教育價值與改革所倡導的教育價值往往是同時存在，教師身處這兩種話語的夾縫中：一種是代表著改革所倡導教育價值的優勢話語，指導著教師的變革與專業身份認同的建構；另一種代表著傳統教育價值的隱蔽話語，植根於傳統的「考試文化」。教師處於這兩種價值觀的夾縫中，得努力尋求一個適切的專業身份認同建構。（張爽、林智中(2008)）高中語文科教師過去的教學經驗，尤其是依賴教科書的範文教學模式，都來自傳統的考試文化。基於高中語文科教師的績效，最直接來自學生的公開考試成績，他們在建構課程改革中的身份認同，也自然會歷經這種代表傳統教育價值觀的隱蔽話語。

3.3 教師個人層面的因素

3.3.1 教師個人信念

教師的專業身份認同暗含了個人和情境之間的互動與經歷，當中包括了生命體驗、專

業哲學和價值追求（盧乃桂、王夫艷(2009)。譚彩鳳(2006)指出語文教師的信念會影響他們對教學工作的定義，影響他們在教學方面的決定，繼而反映在教學實踐之上。她以質化方式調查了 12 位香港中學中國語文科教師的教學信念，發現教師有兩種不同的教學信念取向，分別為「傳授觀」及「啟發觀」，二者內涵的相異之處如下：

	傳授觀	啟發觀
教學本質	傳遞語文基礎知識，或把教科書的課文教給學生。	安排小組活動、專題研習，為學生提供全方位學習，促進自學。
教學範疇	重讀寫而輕聽說，視四者為獨立的教學範疇。	聽說讀寫四者並重，且綜合處理。
知識來源	以教科書為主要的教學材料，並著重教師的演繹。	強調知識來源多源化，除了課本外，學生也可利用網際網絡尋找資訊，通過同儕互動觀摩學習，從專題學習中培養自學能力。
教學方式	講授式，常以教師講、學生聽，或教師問、學生答的方式進行。	傾向師生互動，啟發學生思考。
資訊科技	反對，認為對教學幫助不大。	贊成，認為可輔助教學，提升學生學習興趣，學生也可從中獲取更多知識。
教師角色	傳授知識，為學生鋪排學習的軌道。	啟發者或輔導者，容許學生有發展空間，誘發學生學習的動力。
學生角色	認為學生的主要工作是汲取知識。	認為經由教師啟導後，學生可以發展自學能力，主動學習和探究知識。
學習活動	不認為學生有自學能力，故在課堂上安排聽課，做課後練習及工作紙。	傾向以互動為主，並認為小組的學習活動可以增加同儕觀摩與溝通的機會，提升學習興趣。
學習動機	外在的學習動機，來自教師推動，或考試、分數、獎懲等。	教學誘發學生的內在學習動機，為學生帶來成就感，增加學習的趣味性。

表五：「傳授觀」和「啟發觀」教學信念取向的差異

譚彩鳳認為啟發觀與傳授觀分別代表中文科新舊課程的教學信念取向，舊課程以篇章形式教學，著重考核範文，教授方式多是由教師講解，持傳授觀的教師卻支持這種模式，

故他們並沒有忠實地實施新課程。持傳授觀教學信念的教師認為繼續施行舊課程並沒有問題，根本無須進行課程改革。

除了教師信念外，也有研究從課程實施觀分析語文教師對課程修訂的看法。蔡若蓮、周健、黃顯華(2002)的研究結果顯示參與新課程試行計劃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「完全」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，因此參與試行沒有實際意義。

3.4 小結

本章的文獻綜述總結了近年學者對新課程為語文教師及其工作帶來的影響，為形成專業身份認同的脈絡背景提供了多角度的資料。然而，由於新課程推行不久，大部分的論述都針對初中的實施情況。從譚彩鳳(2010)的研究可見，初中語文教師和高中語文教師的教學工作和教學信念並不相同，有關新課程對高中語文教師專業認同的研究尚未有人涉足，反映了本計劃的研究意義。

第四章：研究設計

4.1 研究問題的再提出

第二章及第三章分別就教師身份認同及香港中學中國語文科課程進行了文獻述評，此處再在前面兩章的基礎上再闡釋本計劃的研究問題。

問題一：近年中學語文科課程改革使高中語文科教師對的身份認同產生甚麼變化？

尹弘飈、操太聖 (2008) 指出制度變遷與自我重構有著相互制約、相互依存的關係，課程改革給教師提出了新的期望，激發教師重構身份認同；教師要回應課程改革的期望，或表現得順應，又或表現得抗拒，甚至超越。在若干有關教育改革下教師身份認同的研究中，都顯示教師身份認同在教育改革中被重塑，而不同的教師會有不同的取向。例如 Enyedy 等人(2006)發現兩位教學經驗、任職機構、學生特性、所接受有關教改的培訓等背景因素相同的教師在執行革新的科學課程有明顯不同的表現。周淑卿(2004)發現教師對「課程設計」定義嚴寬的不同、對「專業分工論」和「專業整合論」的取向不同、對課程設計工作的態度不同等，都會有不同的教師身份認同。楊巧玲(2008)的研究也發現這些教師對教育改革為教師工作的重新定義，以及新教師專業認同的形塑有不同的取向。由此，本計劃推想，中學中國語文科課程的改革也會激發高中中國語文科教師重構身份認同，且會有不同的情況。

問題二：有哪些因素影響了高中中國語文科教師在新課程中對本身的身份認同？

從第二章有關教師身份認同的文獻整理，我們得知學者都教師身份認同與脈絡情境存在密切的關係，由於教師身處的脈絡情境錯綜複雜，學者都嘗試以多層次的框架來闡釋當中的關係。例如 Day 等人 (2006) 提出的宏觀結構 (macro structure)、中介結構 (mesostructure)、微觀結構 (micro structure)、個人傳記 (personal biographies)等四個層次的架構；盧乃桂、王夫艷 (2009)所建議的制度層面、學科層面和個人層面等三個層次。在第

三章有關中學中國語文課程改革的文獻述評，也指出課改在制度層面為教師的角色和工作提出新的要求，在中介層面影響了教師的科組文化，在學科層面轉換了課程的內涵和教學模式，也與教師的信念有所抵觸。然而，這些因素與高中中國語文科教師身份認同的重塑的實際關係如何，正是本問題要追尋的答案。

問題三：高中中文科教師運用了哪些方法以符應新課程中的身份認同？

高中中國語文科教師身份認同的建構，須經由教師在課堂的行為實踐，以及在學校社群語境中的話語。此外，由於新課程對語文教師的角色和工作要求，越趨多元，使得教師身份認同內涵也變得複雜多元，包含了多種子身份認同。倘若這些子身份認同出現矛盾，教師得對原來的身份認同進行調節，從而回復平衡。本研究問題正要了解教師通過甚麼的話語和行動來建構自我的意義，並在內部的子身份認同關係，外在的脈絡情境互動這兩方面達致平衡。

4.2 核心概念與概念框架

4.2.1 高中中國語文科教師身份認同的特質

在第二章第三節所整理的七項有關教師身份認同的特質，在此處將進一步用作界定高中語文科教師的身份認同：

- i. 高中中國語文科教師的身份認同是個體教師通過回答「我是一位怎麼樣的高中中國語文科教師？」呈現本身作為高中中國語文科教師的「自我意象」；
- ii. 在建構這個「自我意象」時，個體教師需要回顧過去、反思現在，並展望未來，故高中中國語文科教師身份認同是一個連續性的過程；

- iii. 教師身處社會、學校與教室等不同層次的脈絡環境之中，故高中中國語文科教師的身份認同並非游離於脈絡之外。教師須在身處的情景中，以個人的獨特方法建構自己的高中中國語文科教師的身份認同內涵；
- iv. 課程改革使脈絡環境恒久變化，故高中中國語文科教師的身份認同處於不穩定的狀態；
- v. 脈絡環境多元複雜，導致高中中國語文科教師身份認同的內涵包括了多種子身份認同，且充滿矛盾與衝突，高中中國語文科教師的身份認同體現了個體教師如何協調、平衡這些子身份認同的過程；
- vi. 高中中國語文科教師的身份認同還包括了根據教師本身目的所主動追求的專業發展和學習；
- vii. 高中中國語文科教師的身份認同是經由個體教師在課堂的行動實踐，以及在學校社群語境中的話語建構出來的。

4.2.2 教師的「自我意象」

在上一節，研究員從第二章學者的論述中歸納出七項有關教師身份認同的意涵與特質，再推論到高中中國語文科教師的身份認同方面，其中首項是「個體教師通過回答『我是一位怎麼樣的高中中國語文科教師？』呈現本身作為高中中國語文科教師的『自我意象』」。為了能從多角度呈現高中中國語文科教師的「自我意象」。本研究計劃擬在 Kelchtermans (1993)的基礎上，在以下幾個度向探究高中語文科教師的自我意象，從而呈現他們的身份認同：

- i. 「自我形像」(Self-image): 高中語文科教師如何通過他們在近年課程改革背景下的職業生涯和經歷，形容他們自己，例如：「在新課程實施後，我是一個怎麼樣的高中中國語文科老師？」；
- ii. 「自我評價」(Self-esteem): 在新課程推行的情景中，如何評價自己作為一個

高中中國語文科老師的表現，例如：「在我工作的學校中，何謂一個稱職的中國語文科老師？」、「我的表現是否符合稱職的現時新課程下高中中國語文科老師的標準？」；

- iii. 「工作動機」(Job-motivation): 甚麼原因使高中語文科教師選擇或撤換了對工作的承擔，例如：「在新課程實施後，這些額外的承擔或付出可有改變？」；
- iv. 「工作知覺」(Task perception): 高中中國語文科教師如何規範自己的工作，例如：「我認為怎樣才算是一位稱職的高中中國語文科老師？」、「有哪些原因會讓我為稱職的高中中國語文科教師定下這些標準？」、「要在新課程下當一位稱職的高中中國語文科老師，我會如何調節你的教師工作？」；
- v. 「前景展望」(Future perspective): 高中中國語文科教師對未來工作的前瞻，例如「當一位高中中國語文科老師，我的前景將會如何？」、「我有哪些計劃或行動配合我對前景的展望？」

通過了以上五個度向，有助凝聚本計劃核心概念——高中中國語文科教師——的內涵，同時也為擬定研究設計、收集和分析資料等工作確立較清晰的方向。

Lauriala & Kukkonen (2005)所提出一個包括三維向度的自我概念形成模型：1. 實際自我(the actual self): 個體現時實際的感知；2. 應然自我(the ought self): 社會或外在群體對個體的期待；3. 理想自我(the ideal self): 個體設定盡力想達致的目標。本研究計劃擬吸納這個模型，在於它能顯示教師身份認同的發展過程中所涉及自我與外在環境互動後的思考歷程。

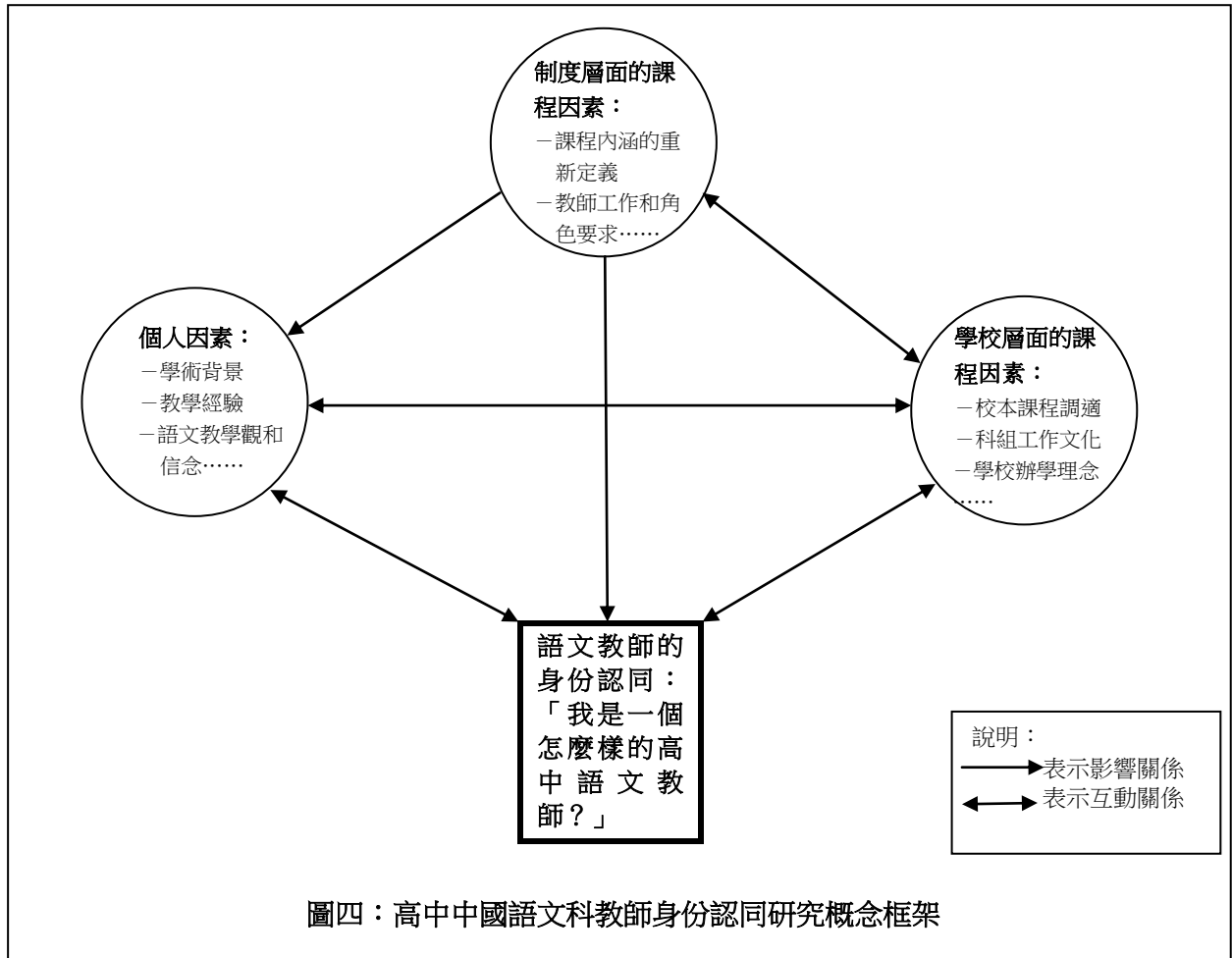
4.2.3 脈絡因素

在第二章有關教師身份認同的文獻述評中，研究員揉合了 Day 等人(2006)和盧乃桂、王夫艷 (2009)的意見，構擬了以下三層脈絡因素：

- i. 制度層面的課程因素：自 2002 年起推行的中學中國語文科課程，對高中中國語文科教師的工作和角色提出了哪些新的要求？這些新要求對他們故有的身份認同帶來了甚麼影響？新課程採用新的學科課程設計取向，改變了學科的概念，革新了教學範式，換言之，導致故有的學科共享知識和價值觀念變得不穩定，這種情況如何影響到高中中國語文科教師的身份認同？
- ii. 中介層面的課程因素：新課程倡議學校進行校本調適，並改變了科組的工作文化，再加上學校的辦學理念等因素，為高中中國語文科教師的身份認同帶來甚麼影響？
- iii. 教師個人層面的因素：高中中國語文科教師的學術背景、過去的教師工作經驗、個人的語文教學觀和信念，如何影響到他們對新課程的感覺和反應？

4.2.4 概念框架

本研究旨在探究高中中國語文科教師在課程改革下如何重塑個人的教師身份認同。根據第二章的文獻綜述，我們可以得知身份認同並非處於穩定的態度，除了受個人因素影響外，還涉及與外界種種的脈絡因素的互動。另外，近年學者（歐陽汝穎 (2001)、陳瑞端 (2002)、周漢光 (2002)、劉潔玲 (2008)）對香港中學中國語文科課程改革的研究結果顯示，不論是課程性質與內涵、教師角色和工作的要求，以及科組文化等方面都有極大的轉變。基於以上的前提，本研究提出以下的概念框架：



在圖中的三個圓形把高中中國語文科教師身處的脈絡環境分作三個層次，除了有助日後整理和分析資料時進行概念歸類，也利於反映脈絡因素之間的關係，例如「制度層面的課程因素」會影響「學校層面的課程因素」。新的身份認同形成同時，「學校層面的課程因素」和「個人層面的因素」也會經與新身份認同的互動而發生變化，故以虛線展示。各個層次的脈絡因素對身份認同的影響並非直接的，而是經過主體的思考過程，從而構成了語文教師的身份認同，回答了「我是一個怎樣的高中語文教師？」。

4.3 術語定義

- i. **舊課程**：指由香港課程發展議會在 1990 年頒行，並在 1991 年正式從初中一年級實施的中學中國語文科課程。該課程的主要課程文件是《中學中國語文科課程綱要》。
- ii. **02 年課程**：指由香港課程發展議會在 2001 年頒行，並在 2002 年正式從初中一年級實施的中學中國語文科課程。該課程的主要課程文件是《中學中國語文課程指引》。
- iii. **新課程**：指為配合 334 新學制（即 3 年初中，3 年高中，4 年大學）而在「02 年課程」基礎上進行修訂的高中中國語文科課程。該課程在 2009 年起在中四級實施，主要的課程文件是《中國語文課程及評估指引（中四至中六級）》。
- iv. **90 年《課程綱要》**：指由香港課程發展議會編訂，在 1990 年頒行的《中學中國語文科課程綱要》，也是「舊課程」的課程文件。
- v. **02 年《課程指引》**：指由香港課程發展議會編訂，在 2001 年頒行的《中學中國語文課程指引》，也是「02 年課程」的課程文件。
- vi. **新課程《指引》**：指由香港課程發展議會與香港考試及評核局編訂，在 2007 年頒行的《中國語文課程及評估指引（中四至中六級）》，也是「新課程」的課程文件。
- vii. **高中語文科教師**：指在「舊課程」、「02 年課程」或「新課程」中任教中學四年級或以上的中國語文科教師。
- viii. **角色**：Castells(1997)指出角色是經由社會的組織與制度所架構加以界定，個人與制度組織之間的協調與安排會影響人們實踐這個角色時的行為。盧乃桂、王夫艷 (2009)也指出「角色」是個體被賦予、指派的組織功能。基於以上學者的論述，本文中的「角色」是指個體經由外界賦予的社會位置，伴隨著這個社會位置，角色會被期待有相應的行事模式。

- ix. **教師角色**：Mayer (1999)認為「教師角色」要求教師履行作為一位教師所應具備的職責功能，關注的是教師的「知」和「做」。盧乃桂、王夫艷 (2009)指出教師角色受著社會、文化、制度等外在結構對個體教師的限制，這些體現了一種工具性的主導。當學者視教師為一種專業角色時，都展示了相同的特點，就是專業角色是外界所賦予的，用以區分一個群體與其他群體之不同特徵，而這些特徵卻可能是由局外人或教育社群所加給的 (Sachs (2001))。因此，本文把「教師角色」定義為經由社會、文化、制度等外在結構賦予或指派，從事教育工作的社會位置，當中還包含了外在結構所期待或要求的職責和功能。
- x. **身份認同**：「Identity」一詞，在學者的論述中譯作「身份」(張爽、林智中(2008)，盧乃桂、王夫艷(2009))，或譯作「認同」(魏淑華(2008))，或譯作「身份認同」(尹弘飈、操太聖(2008)，李茂森(2009))，也有譯作自我認同(孫二軍(2009))，本文將把「Identity」統一稱作「身份認同」。盧乃桂、王夫艷 (2009)指出在不同的語境中，人們對身份認同的認識存在很大的差異。然而，根據第二章第二節對「身份認同」概念的文獻探討，研究員發現 Beijaard (1995)對「身份認同」所界定的核心內涵，即「人們對『某人是誰』的理解」對本研究有鮮明的指導作用，故本文沿襲 Beijaard 的意見，把「身份認同」界定為個體經由統整過去經驗，並與外界互動下的自我建構過程，旨在回答「我是誰」這個問題。
- xi. **教師身份認同**：楊巧玲 (2008)指出過去學者會循兩種取向對「教師身份認同」進行概念化：一是心理學的取向，一是社會學的取向。前者關心教師所共享的特徵，後者重視個體教師與身處脈絡情境的互動關係。Flores & Day (2006)在其歷時的實徵研究中，發現「教師身份認同」是指教師在受到內部因素(如個人情緒、價值觀、信念等)及外部因素(如社會文化、教學情境、生活經驗等)的交互影響下，覺察自身角色及專業的動態歷程。通過這個歷程，教師除了能回答「我是一個怎麼樣的教師」外，也逐漸理解如何充當好符合自我意願和社會期待的教師一職，身份認同會隨著經驗累積而持續重塑。Flores & Day 實際上揉合了心理學和社會學的取向，為研究提供了更開闊的探究方向，故本文將採用他們的定義。

4.4 質性研究的取向

過去有關教師身份認同的研究，都以質性研究取向為主，詳情可見下表：

研究取向	研究者	收集資料方法
質性研究	MacLure (1993)	開放和非正式的傳記性訪談。
	Beijaard (1995)	把研究對象的教學經歷畫成故事線，並對這些線的高點和低點進行解釋。
	Weber et al. (1995)	要求調查對象繪畫一幅「教師」的圖畫，並配合圖畫的內容寫作；研討會日誌。
	Fisher (1997)	根據調查對象對卡通電影《Beavis and Butt-head》中的人物的觀感進行分析。
	Girod & Pardales (2001)	電郵交流、在線交談、視頻會議、半結構訪談
	Vuorikoski, M. (2001)	生命故事訪談；學生雜誌、講義夾、課內作業和家庭作業分析。
	Vogt (2002)	半結構性訪談；讓調查對象對自己的教學照片進行詮釋；為自己作為教師的身份認同繪畫圖畫，然後在半結構性訪談中解釋其意義。
	Santoro (2003)	半結構性個體訪談、課堂觀察。
	吳慎慎 (2003)	教師生命史敘述研究
	Proweller & Mitchener(2004)	正式的結構訪談、周研討會的記錄、教室觀察和現場記錄。
	Malm (2004)	訪談和反思日誌
	Jurasaite-Harbison (2005)	訪談、觀察、作品分析
	Enyedy, Goldberg & Welsh (2005)	訪談、教學報告分析
	柯禧慧 (2006)	個人生命史的敘述研究
Findlay (2006)	個人傳記的敘述研究	

	黃佳敏 (2007)	通過深度訪談進行敘事探究
	楊巧玲 (2008)	深度訪談
	Darby (2008)	訪談、電郵交流、學校改革文件分析
	Batthey & Franke (2008)	教師專業發展活動錄影、課堂錄影、訪談
量化研究	Hill & Veale (1995)	Repgrid 方法（運用電腦程式要求被試在與經驗有關的 19 個因素上，對 9 個感覺維度進行排序。）
	Kremer-Hayon, Faraj & Wubbels (2002)	問卷調查
	Cheung (2008)	問卷調查
量性與質性二者的結合	Beijaard, Verloop & Vermunt (2000)	問卷調查法；並要求調查對象對問卷中的選擇作出解釋。
	Bathmaker & Avis (2005)	問卷調查、焦點組討論(Focus Group Discussion)
	Murray & Male (2005)	深度的半結構性訪談；問卷調查。
	魏淑華 (2005)	理論分析、問卷調查。
	Flores & Day (2006)	半結構性訪談、年度報告、總結、學生報告；問卷調查。
	Ten & Bolm (2006)	報告分析、小組訪談、半結構性問卷。
	于慧慧 (2006)	以問卷調查為主，以訪談法為輔。

表六：過去有關教師身份認同研究所採用的研究取向（或）及方法

張倩 (2012)指出教師的身份認同，是教師自我賦予身為教師的個體意義，因此教師身份的核心本質是意義。關於意義的陳述和理解，並不是數字所能充分傳達的，它必須要依賴敘述，並且通過脈絡的呈現，才能把整體意義闡釋清楚。因此，目前在教師身份認同的研究領域，主流仍是質化研究。教師身份認同的質化研究者，不僅視身份為個體的心理現象或功能，更將其視為一種社會性的建構過程。由於這個過程複雜而精微，研究者多採用族志學、生命史、敘事研究等質性研究方法，探討教師身份認同的建構過程，聚焦於形塑身份建構的文化、歷史、制度和組織等方面的情景。Cheung (2008)就曾採用了量化的研

究取向，調查了香港在職教師的專業身份認同情況，張氏從師訓與師資諮詢委員會在 2003 年提出的「教師專業能力理念架構」中抽出 19 個項目，製成問卷，作為研究工具。然而，研究所得的結果並非如研究者所言是了解香港在職教師的身份認同情況，實際上是顯示教師是否認同師訓與師資諮詢委員會提出的教師專業發展框架，研究結果難以令人信服。

Rossmann & Rallis (1998) 謂質性研究有四項特點，包括「自然主義式的實地研究」、「尊重研究對象或參與者的人性化考量，而彈性採用多元的方法」、「隨著研究的推進，而逐漸成形與演化」、「詮釋性質的研究」（見 Marshall & Rossmann (1999)，李政賢譯 (2006)）。陳向明 (2000) 也有近似的見解，認為質性研究的特點包括：「自然主義的探究傳統」、「對意義的『解釋性理解』」、「研究是一個演化發展的過程」、「使用歸納法」、「重視研究關係」等。潘淑滿 (2003) 謂「基本上，質性研究的本質強調在動態的過程中，對所探究的現象與行動，落實在社會脈絡情境中，透過全面式、深度的探索，了解其豐富的意涵」。綜合以上特點，本研究採取質的研究的理由如下：

- i. **在自然情景中進行研究：**高中中國語文科教師的身份認同，跟他們身處的社會文化情境是分不開的，故必須把他們放置在複雜多元的自然情境中進行考察。在研究過程中，研究者將進入研究對象的工作場所，觀察他們在教室的行為，並訪問他們，了解他們與脈絡環境之間的互動關係。
- ii. **強調以整體觀點看待研究現象：**從第二章文獻述評的結果得知，教師身份認同的內涵是個體教師通過連續和重複地回顧過去、反思現在，並展望未來的過程，建構本身作為教師的「自我意象」。這個建構過程並不能脫離教師身處的脈絡環境，而脈絡環境複雜多變，也導致教師身份認同內涵多元複雜。如此錯綜的情況，並不能通過分析變量來分析，反而要通過完整地呈現他們身處的脈絡情景。
- iii. **著眼於從研究對象的觀點出發的意義詮釋：**要了解高中中國語文科教師的身份認同，必然會涉及他們經由與所處社會情境互動中建構自我的意義。故本研究

必須站在研究對象的主場看待社會世界，包括如何經由他們的話語敘述本身的經歷，界定情境，以及當中的人物、事物和現象對他們的意義。換言之，經由研究對象主觀的意識、話語，給研究資料賦予意義。

- iv. **通過描述性手法進行研究：**本研究需要對研究對象的個人思想、觀念、言語和行為等，設置在其身處的情境中來進行深度分析，必須借助大量文字來縝密地記錄所有的細節，也就是「深描」(thick description)手法。此外，在自然情境下獲得的研究結果，更適合以文字方式來呈現。
- v. **採用歸納的思維方式：**本研究須通過深度訪談、觀察來收集資料，同時持續不斷地對這些資料進行分析、歸納，研究者須沉浸於這些資料中，找出關鍵詞句，從當事人的話語、立場尋找本土概念，逐步建立分析類別。基本上，這是由下而上的歸納方法。

4.5 研究方法：個案研究法

本節將確立本計劃的研究方法，因應質性研究取向選擇合適的研究技術。個案研究(case study)是一種經驗主義的探究，其探究對象為當前真實生活脈絡的各種現象，由於研究現象與生活脈絡的界限不明顯，故需要透過多重資料來源，並運用大量事例證據來展開探究(Yin (2003))。胡中鋒(2011)把個案研究法定義為對單一研究對象或現象進行深入而具體的研究方法，其意義在回答「為甚麼」(Why)和「如何」(How)的問題，而不是回答「應該是甚麼」的問題。作為教育科學研究領域的一種研究方法，個案研究廣泛搜集個例的資料，盡可能詳細了解個案的現狀及發展的歷程，對單一研究對象的典型特徵進行深入而縝密的全面分析。

在考慮是否採用個案研究法時，Yin (2003)提出的三項參考指標，倘若：1.研究問題屬「如何」與「為甚麼」方面的類型，2.強調研究者不能對研究現象或行為有任何操控，3.所探究的是目前正在發生的事件或行為，則可選擇使用個案研究方法。本研究計劃除了探

究高中中國語文科教師在課程改革中的身份認同外，還涉及另外兩個研究問題：試圖了解影響建構高中中國語文科教師身份認同的因素，以及梳理出他們在教師工作的實踐與身份認同的關係。前者屬於「為甚麼」的問題，後者屬於「如何」的問題。其次，高中中國語文科教師身份認同的建構發生於他們身處的脈絡情境之中，故本研究必須在自然的情境中進行，不能干涉或介入研究對象的學校生活。最後，儘管高中中國語文科教師身份認同的建構，涉及研究對象過去的經歷，以及對工作前景的展望，但研究對象經由話語所建構的，都是現在的狀況。以上三點均符合採用個案研究法的條件。

此外，林佩璇 (2000)指出個案研究法具備六種特點，其中五項均跟本研究的情況相副：

- i. **整體性**：個案研究法能夠讓研究員從較完整的情境脈絡中，包括個人的經歷、學科的文化和價值觀、研究對象身處的社會制度、工作機構等方面，通盤了解研究對象，從而了解其作為高中中國語文科教師的身份認同內涵。
- ii. **經驗理解**：研究員得以站在研究對象的立場，從主位研究觀點 (emic perspective) (Gall, Borg and Gall (1996), 許慶豫等譯 (2002))，深入同理研究現象與行動之意義，並將研究所收集的訊息與理解之意義傳達給讀者。與此同時，研究員從局外人的觀點，即客位研究觀點 (etic perspective)，建立概念感和理論感，檢視和匯報研究成果。
- iii. **獨特性**：高中語文教師的身份認同探究涉及個體教師的主體性，每個研究對象都有其獨特性。個案研究法重視每個個案的獨特特質，採用此法可讓研究者必須深入了解每個研究對象身處的情境，以及他們所經歷且對他們來說別具意義的事件，從而探究背後所呈現的意義。
- iv. **豐富描述**：以質性研究取向的方法論基礎上，採用個案研究法可讓研究員透過深描 (thick description)，描述與詮釋研究現象。
- v. **自然類推**：經由對研究現象或行為的理解，對高中中國語文科教師習以為常的學校生活，重新理解、重新詮釋。

4.5.1 個案取樣

質性研究通常使用「目的性抽樣」，即按照研究目的抽取能夠為研究問題提供最大資訊量的個案 (information-rich cases) 作深度研究 (Patton (1990), 吳芝儀、李奉儒譯 (1995))。由於質性研究著眼於從研究對象 (尤其是他們的內在經驗) 獲得比較深入細緻的闡釋性理解，因此研究對象的數量一般都較量化研究少，不可能也不必要採取概率抽樣的方式。

囿於質性研究的取向以及其他客觀因素 (包括研究者的數量和時間)，本研究計劃的取樣數量不能太多，擬選取 6 位高中中國語文科教師為研究對象。由於樣本數量有限，研究者將以「最大差異抽樣」為抽樣的原則，即期望被抽中的樣本所產生的研究結果將最大限度地覆蓋研究現象中各種不同的情況，從而在差異分布狀況下事物的某一特點有何同質或異質的具體表現 (陳向明(2000))。本研究擬根據教授的學生組別各選取 2 位老師作研究對象。

	鄭老師	何老師	楊老師	胡老師	馬老師	蔡老師
個案編碼	A1	A2	B1	B2	C1	C2
教學年資	13 年	19 年	28 年	21 年	23 年	13
性別	女	男	男	男	男	女
兼任科主任	否	是	是	否	是	否
學歷	中文本科 教育文憑 文學碩士	中文本科 教育文憑 文學碩士	中文本科 教育文憑 教育碩士	中文本科 教育文憑 文學碩士	中文本科 教育文憑	中文本科 教育文憑 教育碩士 文學碩士
教授學生組別	1	1	2	2	3	3

表六：個案教師資料表

4.5.2 資料收集方法一：深度訪談

Varghese 等(2005)指出身份認同是經由語言(language)和話語(discourse)來建構、維繫和協商的。從前文的文獻回顧中，訪談是探究教師身份認同的常用方法。本計劃採用了深度訪談(**In-depth Interview**)的方法來收集數據。

陳向明（2004）指出訪談在質性研究中主要有六項功能，其中四項符合本研究的需要：

- i. 了解受訪者的所思所想，包括他們的價值觀、情感感受和行為規範。套用在本研究計劃中，課程改革下高中中國語文科教師的身份認同研究，旨在探討高中中國語文科教師如何通過回答「在課程改革下我是一個怎麼樣的中國語文科教師」，來呈現的「自我意象」。
- ii. 了解受訪者過去的生活經歷以及他們耳聞目睹的有關事件，並且了解他們對這些事件的意義。身份認同是回顧過去，反思現在，展望未來的連續性建構個人意義的過程，當中離不開受訪者的生活經歷。
- iii. 對研究的現象得一個比較廣闊、整體性的視野，從多重角度對事件的過程進行比較深入、細緻的描述。高中中國語文科教師的身份認同，除了涉及個人層面的因素外，也與身處的脈絡環境有緊密連繫，難以單一的變項來進行因果或邏輯性的探究。
- iv. 使受訪者感到更加有力量，因為自己的聲音被別人聽到了，自己的故事被公開了，因此有可能影響到自身文化的解釋和建構。本研究視受訪者為建構自己歷史的主動者，而不是被集體界定的角色，尊重高中中國語文科教師的主體性，正與此項呼應。

至於為何會在諸種訪談方法中獨選深度訪談，主要基於「深度」的意義和作用（Johnson (2002)、王仕圖、吳慧敏(2005)）：

- i. 深度理解指的是真實生活的成員或參與者在每日的活動、事、地等所持有的理解與看法，倘若訪談者本身並非當中的成員或參與者，可藉著訪談了解受訪者的行動意義。
- ii. 深度的意義是要超越普通常識的解釋和文化經驗的理解，最終的目標是要探索潛藏在表層觀點下所蘊含的意義，以理解該經驗的本質。
- iii. 深度理解可以讓我們捕捉及表達對某些活動、事件、文化事物的多元觀點。

因為教師身份認同的概念十分複雜，為了方便受訪者聚焦在本研究關心的主題，本研究擬採用半結構型的訪談形式。在半結構型的訪談中，研究員對訪談的結構具有一定的控制作用，但同時又允許受訪者積極參與。訪談提綱主要作為一種提示，訪談者在提問時鼓勵受訪者提出問題，並根據訪談的具體情況調節訪談的程序和內容（陳向明 (2000)）。訪談的題目都是開放式題目，旨在讓受訪者覺得就像是日常生活的對話，能用自然的方式思考和表達，而不自覺是被訪問、被約談，或被測驗而須加以防備（Kaufman (1994)）。

在先導研究中，研究員訪問大綱列有以下的起頭題目（lead-off questions），分別從成為中文科教師的理由和經過、目前中國語文科課程教師工作的內容和感受，以及對中國語文科教師專業工作的認知和態度等角度了解受訪者對高中中國語文科教師的專業身份認同：

訪問大綱初稿
1. 你為何會選擇當中文科教師？
2. 你理想中的中文科教師是怎樣的一份工作？有甚麼因素或經歷令到你有這樣的想法？
3. 你認為在你的學校裏，中文科教師跟其他學科的教師有何不同？
4. 你覺得一位稱職的中文科教師應具備甚麼條件？
5. 在實際的工作環境中，你覺得你能否發揮中文科教師的職能？
6. 在從事中文科教師工作的過程中，你會遇到哪些困難或障礙？你會如何面

對？

7. 你告訴別人你是一位中文科教師時，會期望或最在乎別人對你這個身份有何看法？
8. 你現在所從事的中文科教師工作跟你的理想有沒有差異？
9. 從事中文科教師工作後，你在這份工作中何有甚麼得著？

是次的訪談旨在測試經由上述問題所收集得的資料是否能回應本計劃的研究問題，作為訂定正式的訪談大綱的基礎。是次受訪對象在一間直資學校中任教初中及高中中國語文科，通過她的話語，研究員可以了解到她如何建構自己作為中國語文科老師的身份認同。在個人因素的層面上，她在修讀教師教育文憑時受到中國語文科教學法導師的薰陶，認為中國語文科老師必須培養學生的文學修養。在這種意識形態的影響下，她在區分中國語文科教師跟其他學科教師的差異時，也以這點作為區分的主要表徵。這種想法也成為她評價自己能力時的一項重要指標，常常為自己在國學知識基礎方面的不足而感到遺憾。至於在學校的脈絡情境方面，她所建構的身份認同內涵顯得充滿矛盾：在個人層面，她雖然認為中國語文科老師必須提升學生的文學修養，但從學校以至科組的角度，中國語文科的教學成效主要以學生學業成績為依歸，因此，她在實踐本科課程時，必須以應付考試為首要條件。另外，由於她所任教的學校是直資中學，為了向家長及外界顯示該校的教學硬件較一般學校先進優越，這點也影響她在設計教學時盡量使用學校及教室中的各種電子器材，包括多媒體製作室、學校內聯網、教室中的無綫投映機和平板電腦等等。如何處理個人與學校對中國語文科教師的落差，她會主動舉辦一些課堂以外的教學活動以符應個人的語文科老師的身份認同，例如邀請一些作家到學校為她任教班級舉行講座，鼓勵及協助學生多寫作並參加校外的徵文比賽等。

是次先導訪談確實為研究員提供了不少與本研究計劃相關的資料，然而，也發現有以下幾方面的不足：

1. 整個訪談未能聚焦在近年中學中國語文科課程改革的情景之中，直接涉及此方面的資料不多。

2. 受訪者對本身的身分認同意識是「中國語文科老師」多於「高中中國語文科老師」。
3. 整個訪談並沒有觸及受訪者對未來工作前景的展望。

針對以上三點，研究員再把訪談大綱進行修訂，並說明有關條目跟本計劃的三個研究問題的關係：

問題一：近年中學語文科課程改革使高中語文科教師對的身分認同產生甚麼變化？

問題二：有哪些因素影響了高中中國語文科教師在新課程中對本身的身分認同？

問題三：高中中文科教師運用了哪些方法以符應新課程中的身分認同？

訪問提綱	回應的研究問題
1. 當你要告知別人你是一位高中中國語文科老師時，你期望「高中中國語文科老師」這個身分認同代表了哪些意義？	問題一
2. 跟其他學科的教師相比，你認為中國語文科教師有甚麼特別之處？	問題一
3. 跟初中中國語文科教師相比，你認為高中中國語文科教師有甚麼不同之處？	問題一
4. 你在處理高中中國語文科教師的工作時，你跟科組內的其他成員有甚麼不同的地方？	問題一
5. 新課程實施後，你對本科的課程和教學有甚麼新的看法？	問題二
6. 新課程實施後，你對自己身為一位高中中國語文科教師的意義有甚麼不同看法？	問題一 問題二
7. 新課程實施後，你的教師工作發生了甚麼改變？	問題二
8. 你對新課程下高中語文科教師的角色與工作的轉變有甚麼感覺？	問題一 問題二
9. 你認為在你任職的學校，怎樣才算是一位稱職的高中中國語文科教師？	問題一

10. 學校對稱職高中中國語文科老師的要求，對你的教師工作帶來甚麼影響？	問題二
11. 學校對稱職高中中國語文科老師的界定，跟你個人所想，有甚麼不同之處？你會如何面對這些差異？	問題一 問題三
12. 你在本科教學方面有哪些學校或科組要求以外的措施或行動？原因何在？	問題三
13. 為認為你現時在高中中國語文科方面的工作表現是否符合你任職學校的要求？如符合／不符合，表現在哪些方面？	問題二
14. 身為高中中國語文科教師，你最滿意與不滿意自己在哪些方面的表現？對於不滿意的地方，你會如何面對？	問題一 問題三
15. 你對高中中國語文科教師的工作前景有甚麼展望？	問題一
16. 因應你的展望，你有甚麼相應的行動或計劃？	問題三

表七：訪談問題與研究問題的相應關係圖

4.5.2 資料收集方法二：課堂觀察

觀察法(**Observation**)是本研究計劃採用的第二種收集資料的方法，希望藉此了解高中中國語文科教師與脈絡情境的互相關係，建構出其身份認同的意義與詮釋。作為質性研究常用的資料收集方法，觀察法是一種有目的、有計劃的活動，研究者透過感官知覺或藉著科學儀器，對研究的對象、行為或事件，進行有系統的觀察（潘淑滿 (2003)）。

訪談也涉及自然情景中研究對象的話語，但該信息既受到研究對象的知識、記憶力及信息表達能力的限制，又受到研究對象希望像研究員這樣的外界人士所制約。相比之下，觀察能讓研究者不受研究對象的影響，獨自形成對所發生事件的自法，使研究報告中對現象的描述更趨完整。觀察含有另一種資料的來源，用於證明其他方法獲得的信息，也滿足了「三角測量」(triangulation) 的要求（Gall, Borg and Gall (1996)，許慶豫等譯 (2002)）。

經由觀察所收集的資料除了可以補足訪談的不足外，觀察法有一項預設，假定行為乃是具有目的性的，而且是深層價值與信念的一種表達（Marshall & Rossman (1999)，李政賢譯 (2006)）。基於這項假設，本研究觀察研究對象在教室等脈絡情景中如何從事高中中國語文教師的工作，可以藉此了解其身份認同內涵，包括當中的自我意象。

此外，觀察法能讓研究員直接進入研究對象的自然生活，從局內人的角度較全面了解研究對象的脈絡情景，以直接觀察的方法收集資料。在整個觀察過程中，研究員可以抱著開放彈性的態度，對研究對象習以為常的事件或行為重新定義，化熟悉為新奇（黃瑞琴 (1999)）。

至於觀察的程序，研究員採用了逐步深入的策略，依次為「描述觀察」(descriptive observation)、「焦點觀察」(focused observation)和「選擇觀察」(selective observation)。在進入場景初期，先就空間、行動者、活動、物體、行動、事件、時間、感情等方面為情境和場域提供一般性的描述。接著，再根據本研究的重點，聚焦在研究對象在教室中的行為，尤其是課堂的處理對新課程要求的回應程度，以及研究對象在場景中所擔當的角色等，最後，找出對研究員來說別具意義的項目進行分析。在觀察過後，研究員也會跟研究對象晤談，追問需要釐清的內容。

研究員擬定了以下的觀察大綱：

1. 該課節的教學設計和內容回應了哪些新課程的目標與要求？
2. 該課節的處理體現了哪類語文教育觀？
3. 教師在該課節中擔當了甚麼教師角色？(角色的劃分根據《課程指引》第三章所列的12項)
4. 教師在該課節中表現得積極／消極有哪些環節？
5. 教師在該課節中經由與學生互動觸發的即時行為或對教學的調整？

上述大綱的設計，旨在讓研究員通過直接進入研究對象的工作場景，了解研究對象選擇擔當哪些教師角色，體現了工具性或思想性傾向的語文教育觀，從而探究該研究對象的高中中國語文科教師的身份認同內涵（回應研究問題一）。通過以上的觀察焦點，也可讓研究員發掘哪些脈絡環境因素與研究對象互動，並表現在他／她的教學工作實踐上（回應問題二）。最後，研究對象在實際教學情境所展現的行動與情感元素的關係，例如對哪些課堂活動顯得特別有信心、投入、積極等，對哪些課堂活動顯得特別缺乏自信、抽離、迴避和消極，都可讓研究員了解研究對象如何調節本身的身份認同內容（回應問題三）。

研究員曾以初擬的觀察大綱到一間中學觀察一節中四級的課堂，卻有頗為意外的發現。該課節是一節結合讀寫活動的教節，教師先播放一節約一分鐘的電視天氣報道片段，然後展示一張亞洲的氣象圖，再要求學生根據氣象圖撰寫一篇約一份鐘的天氣報道講稿，最後抽出若干位同學模仿報道員的語氣，讀出自己所寫的講稿。整個課節，教師處處顯得順應新課程的要求，包括對各種語文能力的注重相若，強調語文在傳意作用方面的工具性，採取貼近學生生活的素材，運用多媒體技術，誘導學生主導課堂的推展等等。然而，在觀課後跟該教師的晤談，才意外地發現這位教師對該節課堂的處理是基於他的另一個身份認同——科主任。由於要推動科組內其他成員改變故有的教學模式，這位教師得刻意在自己的課堂中盡量順應新課程的各種要求，通過自己的教學成效給予其他科組成員有借鑒的經驗，並推行科組文化改變，回應新課程的要求。是次的觀課結果，顯示了這位教師身份認同的複雜，也讓研究員了解到脈絡情境與身份認同之間的交互作用。

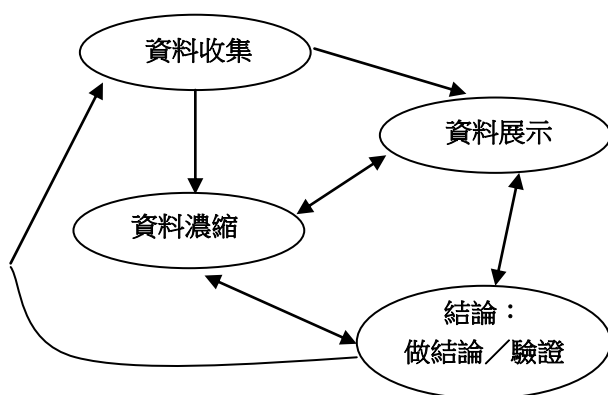
4.6 資料的整理和分析

在質性研究裡的資料整理和分析是指根據研究目的對所獲得的原始資料進行系統化、條理化，然後用逐步集中和濃縮的方式將資料反映出來，最終是對資料進行意義解釋。

（陳向明 (2000)）整個資料整理和分析的過程主要由三個要素所組成，包括：資料化約或濃縮 (data reduction)、資料展現或展示 (data display) 和結論。所謂「資料化約」就是指研究者根據一個明確的概念架構，將資料進行有系統的簡化過程。而「資料展示」就是指

研究者如何把簡化的資料透過有系統的組織方式賦予資料意義，並透過適當的方式展現。
(潘淑滿 (2003))

至於以上三個資料整理和分析的要素關係，本研究將採用由 Huberman & Miles (1994) 提出的互動模式。



圖五：資料分析的組成部分：互動模式

(Huberman & Miles (1994), 陳向明(2000))

在上圖中，資料濃縮把具體、零散的資料提煉為具有一定意義的資料。在上一節所提出的概念框架已提供了一些初步的核心概念或主題，包括三個層面的脈絡因素，不同向度的自我概念，以及專業自我的五個方面。在整理和分析過程中，研究員會使用這些概念或主題，經比較、類比歸納、外推、演繹、溯因和綜合等適用的手段，把所有資料內容統攝起來，然後再把這些概念或主題放回資料之中，使他們在特殊、具體的事物中表現出來。資料收集後需要同時進行濃縮和展示，濃縮又為展示提供了可能。經濃縮和展示後的資料導致結論的產生，結論的產生又為資料的濃縮和展示提供了線索。結論產生後如出現漏洞又需要再進行資料收集，並為資料收集提供了依據。在這種模式下，資料的分析是一個循環過程。
(陳向明 (2000)) 此外，這種模式也要求資料收集和資料分析同時進行，套用到本研究中，研究員在完成每次訪談和觀察後，會即時整理和分析資料，並根據分析的結果為隨後的訪談和觀察提供更清晰的指引。

本研究所蒐集的資料來自訪談和觀課兩方面。對訪談資料的編碼方式是以個案教師為單位，如 A1、A2、B1、B2、C1 和 C2；每位教師的訪談資料以 INT 來標示，並按回應語

段的次序編碼，如 A1-INT-1 則表示為個案一的鄭老師在訪談中回應的第一語段。至於觀課程資料則以 OBS 來標示，再附隨數字以區分課節，如 C1-OBS-2 表示個案五馬老師的第二課節。至於觀課後的訪談，則以 OBS-INT 來表示，由於時間較短，不再分語段編碼。

潘淑滿 (2003)指出質性的資料分析其實是一種概念化 (conceptualized process)過程，即將一般性觀念逐步發展出具體的概念或主題，再以對照、歸納、比較等方式把這些概念逐步發展成主軸概念，作為理論建構的基礎。至於如何進行概念化，研究者可以通過登錄編碼(coding)的技巧，其主要操作步驟如下：

- i. **開放編碼：**旨在以概念的形式呈現資料與現象。為了達成此目的，資料首先被拆解成不同的部分或片段 (segmented)，並依意義單位 (units of meaning) 予以分門別類，以期每個片段都有相關的註解與相屬的「概念」（即符碼）。陳向明 (2000)謂研究者盡量「懸置」個人的「傾見」和研究界的「定見」，將所有的資料按其本身所呈現的狀態進行登錄，旨在把資料打散，賦予概念，然後再以新的方式重新組合起來的操作化過程。
- ii. **主軸編碼：**是把來自開放編碼的概念範疇精鍊化 (refine)和區別化 (differentiate)。具體的做法是在開放編碼所得出的一大群範疇中，選出最值得進一步闡明的部分編碼。陳向明 (2000)指出主軸編碼主要的任務是發現和建立概念類屬之間的各種關係，以表現資料中各個部分之間的有機關聯，包括：因果關係、時間先後關係、語義關係、情境關係、相似關係等等。在這個過程中，期望隨著分析不斷深入，有關各個類屬之間的各種聯繫變得越來越具體、明晰。
- iii. **選擇性編碼：**在更抽象的層次上處理主軸編碼的資料，旨在聚攏已發展的範疇 (developed categories)，並藉由連結這些範疇來說明核心範疇 (core category)，型塑此個案故事 (story of the case)。核心範疇應該具有統領性，能夠把大部分研究結果囊括在一個比較寬的理論範圍之內（陳向明 (2000)）。

4.7 預期的研究限制及困難

4.7.1 信度與效度

在本港，過去並未有學者從事探討中國語文科教師在課程改革中的身份認同研究，可供借鑑的理論和經驗並不多。其次，不同研究對象（教師）的個人性格、教育背景、生活史、所處學校的環境等等都不會相同，得靠研究者的詮釋。在質性研究中，研究者本身也是研究工具，倘若有任何偏見，容易為研究結果造成偏差。

為了解決以上的問題，研究者謹遵質化研究的基本思路，抱著以下的原則行事：1.盡量投入研究場所的各種事情之中；2.尋找當地人的本土概念，理解當地人的文化；3.通過文獻閱覽擴大自己對研究問題的理解等等。此外，對於研究信度和效度的提高，則擬採取以下手段：

- **內在信度**：由於研究員是本計劃的唯一研究者，容易讓讀者懷疑由不同研究者從事相同的研究，未必取得相同的結果。故在分析和詮釋資料時，研究員盡量加強研究對象的參與程度，例如請求被研究者覆核或澄清模糊的資料；其次，在紀錄資料時，在重視對事件的描述與組合的同時，力求詳盡具體，避免選用意義含糊、感情色彩濃厚的語彙；在詮釋和撰寫報告時，盡量直接引用，避免推論；最後，利用錄音、錄影等儀器，幫助記錄。（潘淑滿 (2003)）
- **外在信度**：為確保對資料的處理前後一致，研究員者就各個個案的特質、個案的社會脈絡標準、對觀察紀錄和訪問紀錄等資料的分類標準等等，詳加紀錄，以便日後參考。此外，又會定時回顧資料，保持對前期工作概念的印象清晰。
- **內在效度**：首先，在進行研究時，研究員須設法取得被研究者的信任，在訪談中提供真實的資料，在課堂上表現正常的行為。（林生傳 (2003)）其次，為確保研究結果存在的真實程度，本研究將通過多元驗證，以深度訪談和課堂觀察兩種方法來收集研究數據，藉此減少因為使用單一研究方法而引致的系統化偏誤。因為觀察可以

使研究者看到研究者的行為，而訪談可以幫助我們了解他們行為的動機。第三，本研究將盡量收集豐富的原始資料，詳細呈現事件的細節，並非只作重點式的記錄，為研究的結論提供充分的證證依據，進而提高結論的效度。（陳向明(2000)）配合此點，在詮釋資料時，研究員重視對情境脈絡的了解，以及對社會文化的認識。

- **外在效度：**本研究採取質性研究取向，並非像量化研究般採用概率抽樣方法，其研究結果難以由取樣取對推論至總體，即以個別高中中國語文科教師的身份認同推論至整個教師群體。然而，本研究計劃仍可由兩種途徑來達成外部推論：一是通過讀者對研究結果認同來進行推論，二是通過建構有關的理論來達到推論。（胡中鋒(2011)）

4.7.2 研究倫理

本研究計劃採用質性研究的方向，意味著研究者將會走進被研究的高中中國語文科教師的生活領域，深入了解他們的生活經驗與內在世界。為了確保在研究過程中，研究者與被研究者的互動關係是建立在一種權力平衡的基礎上，本研究計劃擬採用「告知後同意」的原則 (the principle of informed consent)（Weppner (1977)，潘淑滿 (2003)），讓獲邀的研究對象得悉參與研究的意義與相關訊息後決定是否參與本研究計劃，有關資料包括以下項目：

- i. **研究內容與目的：**研究者在研究正式開展前，告知對方本研究的目的提探討個體的高中中國語文科教師在課程改革中的身份認同，並藉著把被研究者的身份認同經歷轉譯為可供分享的經驗形式，供其他同樣面對課程改革的老師參考。
- ii. **被研究者將會被要求甚麼：**被研究者將會被告知，本研究計劃將會採用深入訪談與課堂觀察等方法來收集數據，其間需要他們披露個人的經歷，以及對中央課程、身處機構和其他與他們教學工作相關的人士的觀感和評價。這樣，被研究者可以預先知道他們需要配合的行動，以及要付出的時間。
- iii. **潛在風險：**由於教師身份認同的探究必須處理個體與脈絡的資料，難免涉及個

人私隱和敏感的成份。

- iv. **資料處理過程的保密措施：**被研究者必須被告知本研究計劃如何處理搜集所得的數據，當中會尊重他們的私隱權，同時又會起「匿名」作用。
- v. **中途撤離同意權：**研究者必須申請本研究計劃純屬自由參與的性質，被研究者可選擇在任何時間撤出研究而不會被責難。

為了把涉及被研究者的傷害與風險減至最低，本研究計劃將採用以下兩種方法盡力做到「匿名」：

- i. 不在任何研究資料的記錄上留下被研究者的姓名，以及任何足以辨識其身份認同的資料；
- ii. 審慎閱讀研究記錄或研究報告，把當中有可能對被研究者造成傷害的資料剔除。
(Lipson (1994))

在完成研究後，研究者將彈性運用「匿名」原則，考慮在致謝部分是否提及真實姓名及工作機構的名稱。(陳向明 (2000))

另外，研究員在收集和整理資料，以及在撰寫和發表研究報告的過程中，站在了解研究對象的經歷和生活，沒有權力也不應該介入當中，必須盡力保護研究對象的生活不受本研究計劃干擾。

最後，研究者在整個研究過程中，必須時刻反省，強調自己以「學習者」的身份認同向被研究者學習，保持雙方在地位上的平等。考慮到被研究者將為本計劃付出大量的時間和精力，研究者將致力以真誠的態度與研究對象溝通，並在研究完成後把研究結果回饋對方，以表示謝意。

第五章：課程改革下中文科教師身份認同的變化

本研究提出三個研究問題，分別是：（一）中學語文科課程改革使高中中文科教師的身份認同產生了甚麼變化？（二）有哪些因素影響了高中中文科教師在新課程中的身份認同？（三）高中中文科教師運用了哪些方法以符應新課程中的身份認同？在第四章「研究設計」，研究員整合了過去學者對教師身份認同概念的研究結果，歸納了七項特質，其中一項為高中中文科教師的身份認同是個體教師通過回答「我是一位怎麼樣的高中中文科教師？」，藉此呈現本身作為高中中文科教師的「自我意象」（self image）（見 2.1 節）。高中中文科教師身處在制度、學校和個人等不同層次的脈絡環境之中，這些不同層次的脈絡環境相互發生作用，教師在這複雜的情境中建構「自我意象」，藉此呈現個人的身份認同內涵。自從 2002 年起，中學中國語文科進行了兩次改革，教師身處的脈絡環境也發生了急劇的變化。

本章將分為三部分，逐步回應本研究的三個研究問題：本章的第一部分，將透過教師的話語建構教師身份認同的內涵。在訪談的過程中，研究員首先讓受訪者闡釋一下當以「高中中文科教師」向別人標識自己時，「高中中文科教師」這個詞彙被預期包括了甚麼意義。在隨後的訪談過程中，研究員繼續注意受訪者在敘述其教師工作的種種脈絡情境和感覺時，也抽繹出當中涉及「高中中文科教師」意義的信息。除此以外，在課堂觀察的過程中，研究員除了注意受訪對象在課程和教學方面的安排外，也嘗試了解受訪對象在課堂使用的話語特色，例如受訪者會否在課堂中大量運用較多反映學科知識概念的詞彙，抑或是強調應試策略的用語。本部分並非正式回應研究問題，而是作為第二部分的鋪墊。

第二部分旨在回應研究問題（一）及研究問題（二）。在第一部分的基礎上，本部分集中呈現六位調查對象在教師工作方面的變化，由於教師身處在複雜紛亂的脈絡情景之中，為方便呈現研究結果，本部分將根據第四章「研究設計」所擬定的研究框架，從「制度層面」、「學校層面」和「個人層面」等方三面整理受訪者的話語內容，從而從不同層面呈現受訪者在新中學中文科課程下的工作情境，並歸納出相關的因素。

第三部分旨在回應研究問題（三），了解教師在情緒和行動兩方面的反應，探討教師如何符應新課程下的身份認同。

5.1 對高中中文科教師身份認同內涵的闡釋

當問及受訪者對中文科教師這個身份認同所代表的意義時，六位教師的取向基本是一致的，包括了協助學生應付公開考試、展現學科專家的專業、培養學生品德情意、傳承中華文化和中國文學等，也有個別受訪者（C2 老師）表示需要展現校本課程設計與發展的專業。在此先指出兩點：首先，受訪老師對身份認同內涵的詮釋，體現了教師身份認同包含了不同子身份認同的特質，這些子身份認同都指向教師的整體身份認同，教師在建構身份認同時，得試圖保持這些子身份認同間的平衡，避免衝突。其次，以上幾項內涵，分別代表了不同的話語。張爽、林智中(2008)謂在課程改革中通常會並存著兩套話語，一是代表著改革所倡導教育價值的優勢話語，一是代表著傳統教育價值，即「考試文化」的隱蔽話語。「協助學生應付公開考試」固然是代表傳統教育價值的「考試文化」話語，而「展現課程設計與發展專業」一項，則應屬於改革倡導的話語無疑，不過，六名教師僅一位提及此點，並不見得此套話語佔據「優勢」的地位。此外，跟「考試文化」同樣鮮明的，是「培養學生品德情意」，以及「傳承中華文化和中國文學」這兩項所代表的「學科傳統」的話語。以上兩點，均會在後文再深入探討。

5.1.1 鄭老師：代表專門的學科教學專業、注重學生品德情意、傳承古代文化、應付公開考試

鄭老師從事語文教學工作已有 13 年，有別於其他老師，她在任職中文科老師前曾在廣告公司工作，任職撰稿員；也曾當過自由撰稿人，專責一些專題訪問的工作。現時，鄭老師在一間直資學校教授初中與高中的中文科，她一直以來都熱衷於在教學方面作新嘗試，

過去也曾多次在教育局舉辦的教師工作坊分享新課程的試行心得。她表示當她向人介紹自己是高中中文科教師時，她首先會聯想到公開考試，再想到高中語文科老師很少由其他學科的老師兼任：

如果係行外人的話，佢哋好少會問得咁仔細，他們通常會問你教邊一科。如果要再問你教嘅係唔係高中，通常他們會想了解更多，在一個考試部分嘅課程裏面，做老師嘅情況如何，會否好辛苦啊之類。如果係行內人，佢哋一般都會覺得你係好專門嘅，因為呢個高中語文科教師，很少會由其他科來兼教嘅。(A1-INT-1)

鄭老師所提及的「專門」，其實指的是學科的教學設計方面，並非指學科知識和概念。她直言自己在教學方面有很強的「信念」，不容許其他人（包括科主任）質疑(A1-INT-12)。為了進行教學新嘗試時不會受到阻撓，鄭老師每每先完成科主任的工作要求，才獨力進行她的試驗。研究員觀察了兩次鄭老師的寫作課，在中四級的寫作課上，鄭老師引進了蘋果的平板電腦進行教學，該節寫作課要求學生針對油麻地果欄撰寫一篇描寫文。在課堂上，鄭老師在介紹了該節課堂的目的後，便安排了小組活動，先讓學生通過學校的無線網絡上網，並運用「谷歌地實景地圖」（Google Maps）搜集有關油麻地果欄的資料，然後從中找出一些特別的景物或人物，作為文章的描寫內容。每組學生的搜集資料和討論結果，都會通過平板電腦即時上載至學校的伺服器，鄭老師在等待學生討論完畢後，即時在投影器展示各小組的討論內容，再在全班同學前分析和評論(A1-OBS-1)。另一次的寫作課是中五級的，課堂上給予學生的任務是撰寫一篇記敘文。鄭老師預先安排了一些帶有完整節情的廣告短片，播放給學生看，然後跟學生討論構思故事時要成功吸引讀者就必須要有起伏的情節變化，以及人物的心理描寫。然後，鄭老師再播放一個廣告短片，該短片講述了一個小故事，由金城武扮演的男主角，到一間黑膠唱片店找一張舊唱片，但忘記了唱片的名稱，唯有把歌曲哼出來給女店員（即女主角）聽，但女主角原來是失聰的，男主角最後終於找到該唱片，黯然離開，事後再在電台把那首歌點唱給這位女店員聽。鄭老師要求學生代入男女主角其中一人，並以第一身角度憶述事件，講出當時的感受(A1-OBS-2)。兩次的

寫作活動，都展示出鄭老師對本科教學設計上的探索。

當再問及中文科老師跟其他科老師有何差別時，鄭老師認為中文科老師更著重個人的品性謙厚，又特別注意學生的品德情意發展：

中文科老師會比其他科嘅老師更加喜歡講道理，更加注重學生嘅品德情意，其他科嘅老師好似無咁大嘅責任去做，另外我覺得中文科老師嘅為人應該係謙厚一啲嘅。其他科嘅老師有啲可能會不理人家嘅感受啊，或者會比較自誇自大啊，或者喜歡爭鋒頭啊，或者講嘢會好刻薄啊。我覺得中文科老師唔應該咁樣嘅。

(A1-INT-4)

如果再要跟初中的中文科老師比較，鄭老師強調高中中文科老師要應付來自不同層面有關公開考試的壓力，包括學校和學生：

*高中因為公開考試嗰方面嘅壓力都好大，佢哋學生喺公開考試嘅成績會影響到學校嘅聲譽，影響到嗰位老師嘅仕途，所以大家都會好緊張。不單老師會緊張，喺學生方面亦都會監察住老師，究竟你教我嘅嘢能唔能夠幫助我去考試。相對一啲題外話，或是一啲語文活動都會較少，一般都係試卷嘅操練。***(A1-INT-7)**

儘管鄭老師感到公開考試的壓力，但她並非沒有經過個人的思考去面對這方面的壓力，例如為了要應付公開考試的說話卷，鄭老師的科主任為整個中四學年安排了多次的小組討論活動，鄭老師對此並不贊同：

*當然也有一啲係全年計劃中科主任要求我去做嘅嘢，我當然會盡力去做，譬如一啲喺課後對中四同學嘅小組討論訓練，今年都做得好密。而呢樣嘢我唔係咁贊成，因為太早了，對於中四同學就要訓練小組討論，佢哋未有足夠嘅能力去做好呢樣嘢，呢啲嘢我係唔認同，但係無辦法，呢啲係上頭委派落呢要我去做，我就做囉。***(A1-INT-12)**

對於新課程過份強調語文的工具性，鄭老師認為是中文科教學的失敗，因為她認為中文科

還需承繼古人的情懷，否則流於第二語言學習的層次：

我覺得中文科某程度係「上有古人」，如果我哋做唔到呢種情懷嘅話，其實你好似無讀過中文咁囉，即係中文如果係你心目中只係表達溝通嘅工具嘅話，其實佢同一個第二語言係無分別嘅，至於佢之所以能夠作為第一語言，而我哋又身為中國人，我覺得有好多嘢係值得同學生分享，我覺得學生上完三年嘅高中中文課，上完之後佢都唔知蘇軾係邊個，或者唔知歐陽修寫《醉翁亭記》有咩嘢意思，或者唔知陶淵明寫《歸去來辭》嗰種感情係點個陣時，我覺係好失敗嫁其實。(A1-INT-19)

5.1.2 何老師：展現學科的專業知識、協助學生升讀大學、對傳統語文與文化薪火相傳

何老師任職中文科教師，至今已有 19 年，早年主力教授中國語文及文化科，現時在新界西某第一級別中學擔任中文科主任。何老師曾獲教科書出版社邀請參與編撰語文科教材，他提及自己十分喜歡閱讀，涉獵不同類型的書籍，是一名「學習型」的老師(A2-INT-4)。何老師在闡釋個人對高中中文科教師的身份認同內涵時，首先就指出別人對自己的期待，就是要展現語文專業知識，解決相關疑難：

我喺教會參與聚會嘅時候，佢地有陣時唱歌或者讀經有唔識啲字就會問我，佢地覺得費時去查字典，一問你就可以講得到。我自己本身有陣時都因為教學上嘅需要，中文而家都要考朗讀，變咗我對於啲字嘅讀音、聲調，僻嘅嘅字我都會記住佢，甚至乎因為受過啲訓練，對於一嘅字嘅本義都能夠答到呢啲人嘅，唔會解完啲個字就算，可能會講多啲咁多。佢地個神情或者會顯得好羨慕，或者會好敬重咁樣，慢慢我會覺得自己要做呢啲嘢嘅。(A2-INT-1)

不單是別人的期待，在教學上也會對自己這方面的要求：

有啲好傻嘅層面，譬如話可能我個別對自己嘅要求，我希望講說話時有條理啲，甚至乎我有時可能帶一種書面語，佢地心目中可能覺得係出口成章，有陣時可能會用一啲四字，即係概括性比較強啲嘅語言㗎，句式啊詞匯啊可能會變化多

啲，呢啲我有陣時刻意啲去要求嘅。(A2-INT-3)

何老師在課堂上的表現，跟以上兩項十分呼應。何老師邀請我參觀的其中一個課堂是中五級的古文閱讀課。該節課的閱讀資料（方苞的《二貞婦》），早在之前一節已派發給學生預習，在課堂上何老師也沒有從頭到尾講解篇章的內容一次，因為他已假設學生在上課前已預習，並概括理解文章的內容。何老師在課堂開始後走了教室中央，確保他站立的位置可以讓他把說的每一句話都可以傳到每一位同學的耳中。在整個課節中，教室都十分安靜，何老師的話語幾乎佔了所有的課堂時間，學生都低頭專心抄寫何老師講授的內容，學生的工作紙上都密密麻麻的寫滿了學生記下的筆記。令研究員印象最深刻的，何老師在整個課節中，都幾乎保持同一姿勢，就是站定後就右手插褲袋，左手拿著工作紙，講解閱讀文言文的策略。期間何老師沒有翻閱其他資料，也沒有利用板書，全是信口直接講出在考試時要掌握的古文閱讀策略，包括「注意分段和特殊標點」、「通過修飾語找出作者對命題的設想」、「從反問句找出作者對價值的判斷」等等。由於要講解的項目十分多，何老師特別注意時間的控制，他多次看自己的腕錶，他的腕錶錶面也較平常的腕錶大，是他特別為方便講課而選購的。(A2-OBS-1) 不用任何憑藉，不假思索地直接把講義內容說出，再加上話語中大量使用了學術的專問術語，包括「修飾語」、「段落結構模式」、「古今詞義」、「高頻關鍵詞」等等，形成了教室中何老師學科知識和學科教學兩方面的專業形象。

何老師也指出協助在公開考試中取得理想成績，升讀大學，也是他的基本工作：

加上因為（中高中文科教師）主要都要教高年班，係一啲入大學嘅課程，譬如預科，而家嘅文憑試啊，咁個感覺都係而家嘅基本要求嚟嘅，如果能夠幫學生攞到啲好成績，或者幫到佢入到大學，揀到啲競爭性比較高嘅學系哩，佢會覺得你係佢嘅恩師咁樣。(A2-INT-1)

正如前文提及的古文閱讀課，何老師在課後的晤談中坦言是針對第一屆中學文憑試中相關的考核內容而設計的。另外，他又表示如果令到原來對中國文化沒有興趣的學生，在畢業後繼續閱讀相關書籍，就覺得自己發揮了傳承文化的角色：

我由入行到而家都係教理科班，好奇怪嘅，但係理科啲同學仔對閱讀都係無乜

興趣嘅，總之咁多屆嘅學生入咗U（大學）之後都仲係擺嘅中化嘅書嚟睇，自己覺得喺呢方面有嘅感染力。所以諗到語文教師嗰陣時會咁樣將自己形象化，自己係喺文化宣廣啊，對於一啲好重要嘅語文基礎應該要有嘅素養啊，好似自己係一個傳承者咁樣樣，又自覺到自己有咁嘅感染力嘅。(A2-INT-2)

這種感染學生喜歡中國文化的表現，在何老師的眼中，也是一種具備深厚國學素養的高中中文科教師所流露出來的氣質。

5.1.3 楊老師：展現學科專家的地位和知識、協助學生應付公開考試

楊老師從事語文教學工作已有28年，接受訪問時在一間第二等級的中學當科主任。有別於之前的鄭老師和何老師，當問及「高中中文科教師」在他話語中的含意時，他並沒有直接提及應付公開試這一點，強調高中中文科教師在學校中的階級地位，以及在教學工作對高中中文科教師在知識與能力方面的要求。在他的話語中，他反復回顧本港中學教師學位化前，高中中文科教師在學校制度中較高的地位：

我自己覺得初初出嚟教書嘅時候，教高中有多一種榮譽感嘅，尤其是教預科。我自己認為嗰陣時教師嘅階級比而家明顯，大學畢業嘅同師範畢業嘅係分別比較明顯。(C1-INT-1)

一個GM（Graduate Master，即學位教師）同CM（Certificate Master，即文憑教師）好明顯係唔同啦，係唔係啊？喺學校嘅參與程度同晉升機會都有好大嘅差別。我曾經喺一間學校教嘅時候，嗰間學校直情連坐嘅位都有分別，俾人睇到佢哋之間存有階級嘅差異。而家所有嘅老師都差唔多係大學畢業啦，亦都無話咁明顯囉。我喺而家呢間學校，個個老師其實都係有教呢個高中，再無一個好似我初初出嚟教書嗰陣時咁，而家初中嘅中文老師同高中的中文老師都好模糊，無啲咁嘅分別嘅。(C1-INT-2)

在楊老師的話語中，高中中文科教師除了是學位教師外，在學校中有高了文憑老師的階級，連帶在教學工作方面也有明顯分工。除了要教授高中的中文科外，高中中文科教師一般也

要教授中國語文及文化科和中國文學科，因此對他們的知識要求特別高：

喺教學生嘅時候要教啲比較紮實嘅嘢俾佢地，當然對高中語文老師嘅要求。.....如果你係依度嘅語文科老師，唔理佢係教文化科定文學科，我自己覺得老師一定要有紮實嘅中文科知識。係而家新課程底下分咗五張卷，有陣時容易俾人一個感覺，就似係對老師嘅中文要求無以前咁高，因為嗰啲綜合嘅卷啊，聆聽卷雖然有啲文化嘅成分，但佢始終都係集中睇嗰種語文能力啦。但係，我個人嚟睇嘅話，由於佢無一個指定嘅範圍，上下古今，甚至乎翻譯嘅文字佢都可以列入嗰個教材，亦有一啲係科普嘅說理性文字啊，佢對語文老師嘅要求其實係比過去更加高咗啲添。體現喺教學上高嘅話呢，可能唔似以前咁，喺以前你真係好明確，你要教《孟子》、《論語》啊，你要教《莊子》咁啊，對你個人嘅要求係會好清楚囉。(C1-INT-3)

研究員所觀察楊老師的課堂也是文言閱讀課，但楊老師的課堂安排完全有別於個案二的何老師。楊老師並非通過閱讀一篇文章來顯示閱讀策略，而是採用專題的方式，闡釋「通假字」、「古今詞義變化」等這些古代漢語語言學的概念。因此，此課節的教材並沒有包括任何完整閱讀篇章，講義分為三部分：術語或概念的定義說明、文言句子的詞義辨析練習，常用字例的參考資料。楊老師在課堂開始時花了大約八分鐘解釋在新學制下，中文科的中學文憑試成績在報考大學時的重要性，藉此來引起學生的學習動機。隨後他先闡釋「通假字」、「古今詞義變化」等概念，然後再舉出一些例子來說明。課堂的時間大部分都用在辨析練習上，學生完成部分題目後，老師再討論學生的答案是否正確，如此反復進行了兩次。大部分同學都認真做練習，即使與周遭同學談話，也主要是討論練習內容。課堂結束時，老師提醒學生在課後自行閱讀常見字例的參考資料。(C1-OBS-1)較令研究員注意的是，楊老師在講課期間，間或提及一些較專門的漢語語言學概念，例如「古代漢語詞匯雙音節化的趨勢」、「漢字古今音不同」等，也提及一些國學名宿的名字，例如楊樹達等，但未有進一步的解說。整體而言，楊老師設置本課節的目的是為了讓學生應付公開考試中的文言文閱讀部分，但在課堂上楊老師不時加插了超出學生能理解水平的漢語語言學知識。

5.1.4 胡老師：協助學生應付公開考試，培養學生品德情意

胡老師擁有21年的教學經驗，首份教職在一間第一級別學校教授高中中文科和中國語文及文化科，曾被借調至教育局教工作兩年，隨後轉到現時這所第二級別的學校教授高中中文科和中國文學科。在訪談開始時，問及胡老師對「高中中文科教師」這個詞語的理解時，他很直接指出兩點「擁有淵博的學科知識」和「帶領學生在公開考試取得理想成績」：

我期望可以有較淵博嘅知識可以教到俾我哋嘅同學，包括咗中國文學，甚至係文化嘅層次。仲有高中要面對公開試，我都期望可以帶領佢地喺公開試擺到好嘅成績，增加佢地入大學嘅機會。(B2-INT-1)

(跟初中中文科老師相比，)我諗最大嘅唔同係高中中文科老師要面對公開試，壓力好重，雖然理論上我哋嘅教學係跟住教育局嘅課程指引，但好多時係應試導向嘅。尤其是係搞咗校本評核之後，我哋好多時要應付校本評核嘅要求，例如呈分等等，基本上學生要考五卷嘅公開試，我哋能夠聚焦到公開試先至最重要嘅。咁最大嘅唔同，係應試導向重過初中嘅同事嘅。(B2-INT-2)

他也強調學生品德情意的發展，才是高中中文科教師最應該關注的一面：

做親語文老師我哋學校大部分都係班主任嚟嘅，我諗好多學校都會係咁嘅，因為你同學生接觸嘅堂數比較多，你自然會做班主任啦。我哋呢科有品德情意嘛，我哋教嘅載體就包含咗品德情意，人哋自然會期待語文老師嘅品德情意會高尚啲啊，於是乎喺呢個過程裏面我哋嘅品德情意係高嘅。最簡單嚟講，你可能會見到理科嘅阿sir會不修邊幅，講說話粗鄙你都會接受，但係語文老師就要文質彬彬。如果你不修邊幅，或者辭不達意，甚至粗鄙，你都會覺得你個語文老師嘅形象都唔妥當。(B2-INT-4)

研究員參觀了胡老師的一節閱讀課，在課堂上胡老師表現出有點拘謹，有別於訪談時的輕鬆。該課節的內容主要是導讀《箱中日月》這篇文章。胡老師先板書了課堂的流程，即1. 課文賞析，2. 學生提問，3. 回饋及反思。課堂基本上是由老師先叫學生逐段朗讀課文，他

板書了段中的生字生詞作解釋。每完成一段課文的串講後，胡老師會點名問一至兩名學生有關課文內容的問題，隨後再展示教科書出版社提供的投映片，並引導學生完成由出版社的工作紙，工作紙上的練習是段旨和段落中關鍵詞的填空。學生明顯不太投入課堂的學習，胡老師在學生朗讀課文期間，要不斷在教室內巡視，為沒有專心聽課的學生，把教科書翻到正確的頁數。到課堂中段，已有大約五個學生打瞌睡，而整個課堂中，曾執筆寫下筆記或工作紙答案的學生僅有四個左右。胡老師雖然之前的課堂已為學生安排分工，在這一節介紹課文中提及的歷史人物典故，但負責的同學只是照唸出教科書中的注釋。(B2-OBS-1) 課後胡老師談及他任教的學校，校長、副校長和科主任常常以觀課作為質素保證的手段，近年新學制推行，校方在高中觀課方面的活動更為頻密。上一次校方對胡老師的課堂表現並不滿意，故現在採取了較步驟化的方式處理課堂，並沿用教科書出版商所提供的資料，這樣會較為「安全」(B2-OBS-INT)。

5.1.5 馬老師：協助學生應付公開考試、較專業的教學身份、傳承語文素養

馬老師當中文科教師已有23年，現時在一間第三級別的學校當中文科主任，同時教授高年級的中文科。在訪談開始時，馬老師在介紹個人對「高中中文科教師」這個身份認同所代表的意義時，馬老師從一般人的假設出發，闡釋當中的意義：

我嘅預期係，高中語文老師係背後嘅假設，我自己嘅唸法就係呢，我要幫班學生去考公開考試，而係應考大學嘅。因為我話緊俾人聽我教緊高中，就代表譬如以前嘅就教緊會考同高考，而家就代表咗一樣嘢，就係文憑試，都係話俾人聽我係教學生應付緊公開考試嘅，其實都係有個假設嘅背後嘅。(C1-INT-1)

另外，在馬老師任職的學校，相對於初中中文科老師，高中中文科老師似乎代表了一種較專業的身份認同。在該教任教師中文科老師，會主動要求教授高年級的課程，如果校方未能安排，他們會循其他途徑取得這方面的經驗，甚至辭職轉到別的學校任教：

有啲新入職嘅老師，我地因為經驗嘅問題只會安排佢教初中，有陣時我感覺到

佢哋都好想教高中，佢覺得教高中代表我教緊公開考試，出去同人講，我教過高中，教A-level也好，以往會考也好，或者文憑試都好，佢覺得咁樣嘅經驗，人地會參考多啲嘅，因為香港嘅教學都比較考試主導。前年有位老師再問過我一次，發覺我跟住嗰年都唔會安排佢教高中，佢甚至乎離職，搵一間學校俾佢教高中嘅。亦都有老師因為等咗幾年我都安排唔到俾佢教高中，佢自己都去教夜校，想攞呢個經驗。所以我相信教高中，喺老師心目中，喺呢個社會裡面，可以話俾人聽我有能力教學生去應付公開考試，呢個係佢感覺到有個優勢嘅程度。(C1-INT-2)

而家成日講新高中新高中，你話俾人聽教緊中學，可能大家一句說話就會問你教緊中幾啊，教新高中你咪係有份教囉，如果你話俾人聽我唔係淨係教初中啊，咁可能個老師會覺得好啲。因為而家嘅初中老師都係大學畢業嫁嘞，同以往特別由師範畢業嘅去教初中嗰個階段，大學畢業嘅GM就去教高中，其實而家慢慢無咗嚟樣嘢。(C1-INT-3)

研究員參觀了馬老師的兩節課堂，分別是中四及中五級的中文課。中四級的一節課是閱讀課，講授的篇章是《孟子》的「齊桓晉文之事章」。馬老師的學校根據學生在中三時的學科成績進行分類，再按成績分班上課。研究員觀察的這一班是在該校三班中四中抽出成績較好的一批學生，再由馬老師來集中培訓考試。研究員觀課當天，教室內只見15名學生，課後再詢問馬老師才得悉該班原有22名學生，當天有7名學生請假。馬老師先在白板上投映出課文，然後逐段串講內容。完成課文的解釋後，馬老師板書了要學生注意的一點，就是孟子的游說目的是誘導齊宣王「行王道」和「行仁政」，又特別強調孟子所用的游說技巧是1.先取得對方信任，2.善於舉例，3.善用運用反問句。馬老師再投映出另一篇性質類近，但之前未有發給學生的文章——《孟子》的「莊暴見孟子章」，並點名請學生嘗試語譯文章中的句子。學生明顯力有不逮，馬老師逐句引導。學生的反應積極與消極參半，坐在教室中間一行的同學很投入課堂，積極回應馬老師的提問，但坐在教室左側的同學則顯得心不在焉。(C1-OBS-1)

另一個課節是中五級的中文課，班中共19名學生，整體的氣氛比中四級愉快和投入。

馬老師首先評論學生在早兩天放學後在學校禮堂進行的小組討論（公開文憑試的說話考核項目之一）的表現，特別指出同學在審題時忽略了題目中的關鍵詞，例如把「好處」和「特點」混淆等等，致使討論的內容離題。每當馬老師具體說到個別討論題目時，參與讓題題目討論的同學，會主動複述活動當天他們談及的論點，又會根據馬老師的評語即時修訂討論內容。大約十五分鐘後，馬老師轉到另一課題，就是選修單元「小說與文化」，主要通過閱讀《三國演義》中曹操對關羽施恩的情節，討論中國文化中「義」的概念。由於課文篇幅很長，馬老師要求學生在課前預習課文內容，課堂上主要是跟學生討論古今對「義」內涵的理解，儘管有三數個同學沒有投入課堂，但大部分同學都願意與馬老師討論，氣氛熱烈。(C1-OBS-2)

在中四級的閱讀課中，馬老師先講授了《孟子》的「齊桓晉文之事章」，再引導學生自行閱讀另一篇性質和主題很接近的篇章——《孟子》的「莊暴見孟子章」，明顯是針對近年中文科中學文憑試中閱讀卷的出題型式，要求學生比較閱讀兩篇性質相類的文章。中五級在課堂上評講學生小組討論的表現，也是針對公開考試，馬老師的課堂安排可與訪談內容呼應。

在訪談中，馬老師也提及自己在語文工作方面最欣慰的經驗，就是見到他的學生對語文或文學產生興趣，例如報讀大學中文系，或主動參與跟文學創作相關的課外活動。對於在教學上強調操練考試的同事，馬老師表示大不以為然：

佢哋（在教學上操練考試導向的同事）唔係話俾你聽，我訓練到成班同學都好鍾意中文，你睇吓佢哋全班都走去圖書館借小說嚟睇，嗰個閱讀風氣幾好。我覺得佢哋無咗薪火相傳嘅使命感，唔知係唔係近幾年嘅教改已經令到佢哋覺得摸熟個考試先至係最重要，忘卻咗自己點解鍾意讀中文，或者投身中文，無咗點樣將語文素養傳俾下一代嘅諗法。(C1-INT-14)

5.1.6 蔡老師：協助學生應付公開考試、發展校本課程和教學設計

蔡老師具備13年的語文教學經驗，現時在一所第三級別的學校主力教授高中中文科。對於「高中中文科教師」代表的意義，她很概括指出三點：教授的學科是語文科，並要協助學生應付公開考試，還要注意學生的品德情意。(C2-INT-1) 然而，蔡老師任職的學校早在新課程試行時就參加了教育局的「種籽計劃」，在進一步闡釋時，蔡老師轉而強調校本課程和教學設計這兩方面對高中中文科教師的要求：

我覺得而家嘅中文科老師嘅課程設計方面的能力要求係要高一啲，英文科同中文科嘅性質會比較接近，但係數學同Science嘅科目佢哋嘅內容係咁就係咁，你可以調節嘅都只係深淺程度方面。而家嘅語文科由你搵乜嘢教材俾學生，你點樣去「郁」啲教材，跟住你點樣去教，到你點樣去考核，個空間都好大。我覺得個分別就係我哋做中文科老師嘅能力要求都好高，其他科嘅學科知識，循序漸進都可以教得到，就算用傳統嘅方式佢都解決到問題。但係語文老師就唔可以啦，我哋要對課程設計到教學設嘅理念都要熟悉。(C2-INT-2)

因為而家嘅中文科無一個必然嘅教材，所以個彈性好大，個空間好大，如果我哋好認真去處理學生嘅學習需要嘅話，就算我攞住本教科書都唔代表我會完全依住教，可能嘅學習內容方面老師要四圍搵，見到合適嘅教材時，會考慮加番落去，甚至取代咗教科書原本有嘅嘢。我覺得其他科無咁嘅需要，好係數學科，個條數可能會係深啲淺啲，佢係加減乘除，就係加減乘除，你有個課程嘅度，你唔需要「郁」課程嘅內容，只需要「郁」課程嘅深淺程度，但係語文科你要連學乜嘢內容，點樣去學，我哋都要處理，所以我覺得個難度會比較高。(C2-INT-3)

研究員所參觀了蔡老師的課堂，印證了她在這方面的理念。該課節的主題是「新聞與報道」，屬於新課程中的校本選修單元性質。針對該校學生的較低的學術水平，整個課堂的教材，包括投映片、選讀的報章、工作紙，都沒有借用教科書出版社的現成材料，全是蔡老師與她的團隊自行搜集和編輯的。(C2-OBS-INT)在教學程序方面，蔡老師很著重從生活

的事例引入課題。該課節主要講述新聞價值的概念，蔡老師首先讓學生討論手提電話和鑽石的價值，再類推至討論新聞價值。待學生對新聞價值的概念有初步認識後，就引導學生分析生活中的例子，課堂所使用的篇章都是蔡老師在上課前一天從報章上剪下的。(C2-OBS-1)

相對於其他受訪對象，蔡老師雖然提及中文科老師的會特別注意學生的品德情意，但她卻有個人的反思：

呢樣嘢我係以前個感覺會強烈一啲，但係而家已經無咁強烈。我覺得語文老師係道德教化嗰方面要教多一啲，始終我哋啲文章都帶有一啲道德嘅意味，但係你話係唔係中文科老師必然要做呢樣嘢，我就覺得唔係，全校嘅老師都要做呢樣嘢嘅，都有責任培養學生嘅品德。不過，可能因為啲教材，多多少少都會碰到，所以中文科會比較容易接觸到呢啲位囉。另外，同語文老師過去所接受嘅教育都有關係，可能受到嘅文章嘅影響，係教學嘅過程中都會比較關注學生品格嘅發展。你問我會唔會真係落好多時間去做呢方面嘅工作，又唔會囉，不過碰到嘅話都會講一講。

(C2-INT-6)

她甚至懷疑現在的語文科教學是否需要堅要傳承傳統的語文教學元素，當中特別提及文言文的教學：

至於你話中文科嘅教學呢，我知道有啲人好堅持中國有好多精粹，要保留落去。但係我會受到呢度啲學生嘅思想影響，其實而家呢個社會環境已經變晒，唔同古人日日都只係喺度讀書，所以古人可以吸收晒所有嘅精華。但係而家嘅社會已經唔係嗰回事，語文嘅學習係唔係好似有啲人咁諗，要將古代嘅精華全部都吸收晒，我哋社會啲大趨勢係唔係咁呢？我其實有啲唔係好認同，舉個例子，教文言文，其實我都好鍾意教文言文，因為感覺好實在，連我啲學生教下教下都OK。但係你問我，係唔係要所有學生都學文言文，其實我係有質疑，因為對住我啲學生，唔好話文言文，即使係白話文，甚至一啲好簡單嘅文字俾佢哋去閱讀，佢哋都覺得無興趣，無能力去讀。文言文對佢哋嚟講，同生活就更加脫

夠，我覺得嗰啲所謂好精華嘅嘢，係唔係要死守到人人都要讀，我唔知我應唔應該有呢種思想。.....我相信喺社會上唔係好多人會知道呢個真象囉，所以傳統語文教學嘅元素係唔係一定要完全俾晒千千萬萬嘅學生，我係會有一啲疑問囉。但係你有時又會諗，你作為一個語文科老師你都唔捍衛佢，就真係無人會捍衛。去到呢個位，你又會感到猶豫。你會諗到語文老師呢批人係有責任去守住呢樣嘢，但另一方面你又會見到現實嘅情況，如果你喺課堂講呢樣嘢，你啲學生一定要喇覺，一定會掙雞蛋。(C2-INT-30)

5.1.7 小結

六位受訪者所詮釋的高中中文教師身份認同內涵並非單一（見表八），這些結果可初步印證了一點，就是教師的專業身份認同中還包含了不同的子身份認同（Beijard, Meijer, & Verloop (2004)），這些子身份認同反映了教師身份認同的多重性(multiplicity) (Akkerman & Meijer (2011))。由於這些子身份認同並非來自相同的話語建構而成，在指向整體身份認同，是處於平衡狀態，抑或相互衝突，需要進一步探討。培養學生品德情意、傳承古代文化等身份認同內涵項目，主要來自歷史久遠的範文教學模式，所沉澱而成的學科傳統文化，現時的高中語文科教師本身大多經歷過這種教育的傳統，故不難了解何以大部分的個案教師都視之為高中中文科教師的身份認同內涵之一。即使偶有老師（例如蔡老師）對此感到懷疑，內心也存在矛盾(C2-INT-30)。至於協助學生應付公開考試一項，毋庸置疑來自傳統的「考試文化」話語，在新學制下，中國語文科成為必修科，也變成高中學生循中學文憑考試報考大學必定計算入學成績的學科，這種「考試文化」話語在建構高中中文科教師的身份認同時，將更顯優勝位置。然而，引起研究員注意的是，在個案教師的訪談內容中，代表著新課程理念的身份內涵並未佔有鮮明的位置。六位個案教師中，僅有個案六的蔡老師提及「發展校本課程和教學設計」為「高中中文科教師」所包含的身份認同內涵之一，這方面需留待下一部分再作進一步的探究。

個案教師	高中中文科教師的身份認同內涵
鄭老師	代表專門的學科教學專業、注重學生品德情意、傳承中國古代文化、應付公開考試
何老師	展現學科的專業知識、協助學生升讀大學、對傳統語文與文化薪火相傳
楊老師	展現學科專家的地位和知識、協助學生應付公開考試
胡老師	協助學生應付公開考試，培養學生品德情意
馬老師	協助學生應付公開考試、較專業的教學身份認同、傳承傳統語文素養
蔡老師	協助學生應付公開考試、發展校本課程和教學設計

表十：個案教師對高中中文科教師身份認同內涵的詮釋

5.2 從新課程下教師工作的變化看高中中文科教師的身份認同

本部分將會正式回應研究問題（一）中學語文科課程改革使高中中文科教師的身份認同產生了甚麼變化？和研究問題（二）有哪些因素影響了高中中文科教師在新課程中的身份認同？教師的工作植基於社會情境中的人際互動，教師的身份認同也就是教師個人經驗與其所處的社會、文化與制度情境互動的結果。(Enyedy, Goldberg & Welsh, 2006; Jurasaitė-Harbišon, 2005)換言之，教師身份認同的形塑受到多重因素的影響（Flores & Day (2006)），因此，本部分通過藉著個案教師所敘述有關教師工作及身處情境的轉變，探究高中教師身份認同的變化，藉此回應研究問題（一）。然後，根據第四章「研究設計」所疑定的研究框架，再把這些情境分類，並歸納出不同層次的脈絡情景中，影響高中中文科教師身份認同的因素，藉此回應研究問題（二）。

5.2.1 個案一：鄭老師

甲、工作量增加

隨著新中學學制的推行，過往的香港中學會考及香港高級程度會考合併為香港中學文憑考試，高中中國語文科的公開考試形式也經過了大幅度的變革。在新的中學文憑考試中，中文科共劃分為五卷，還需要加入校本評核：

部分	內容	比重	評核形式	考試時間
公開考試	卷一閱讀能力	18%	筆試	1 小時15 分鐘
	卷二寫作能力	18%	筆試	1 小時30 分鐘
	卷三聆聽能力	8%	筆試	45 分鐘
	卷四說話能力	12%	朗讀、口語溝通	約40 分鐘
	卷五綜合能力	14%	筆試	1 小時15 分鐘
校本評核	必修部分： 閱讀活動 日常課業及其他 語文活動 選修部分（三個單元）： 日常學習表現 單元終結表現	10% 20%	（呈交4 個分數） 閱讀活動1 個分數 日常課業及其他語文 活動3 個分數 每個單元呈交2 個分 數，即日常學習表現 及單元終結表現 各1 個分數	

表十一 香港中學文憑考試中國語文科評核形式
(課程發展議會及香港考試及評核局(2007))

公開考試的五卷（閱讀、寫作、聆聽、說話和綜合）劃分，再加入校本評核的部分，對鄭老師在工作上最直接的影響就是擬卷、監卷和改卷的工作大增，連帶日常課業也要兼顧五卷類型和校本評核的需要。校本評核原則上只是記錄學生日常語文活動和習作的成績，但因為涉及公開考試的成績，鄭老師的學校都要特別處理：

其實嗰個工作量都比過去爭幾遠嫁，譬如我哋高中，淨係一個考試，我都要出五份嘛，因為公開考試分五卷嘛。咁你出得五份卷亦都要改五份卷㗎，所以嗰個考試出卷嘅工作量都好大㗎，同埋都要監考㗎。另外，就係功課方面，初中嘅功課類型無高中咁多，高中要求嘅功課量，同埋功課嘅款式，譬如我哋五份卷都有功課啦之餘，咁仲要配合嗰個SBA，即係校本評核。校本評核裏面有閱讀紀錄冊，或者語文活動之類，咁我哋要搞一啲語文活動起碼俾學生滿足到最低嘅要求。初中嗰啲作業做多做少其實都無乜所謂，但係高中唔係嘛，你要呈交嘅分數係幾多，咁你唔可以一做就係交分嗰份，你要俾佢哋試多兩三次先至擺嚟交分，咁所以做多好多好多嫁。(A1-INT-14)

而校本評核方面，也衍生出大量的行政工作，包括了把學生的習作掃描入電腦存檔、收集好學生的閱讀紀錄冊、語文活動表等等，這些都增加了鄭老師的負擔：

其實今年我有一班中六，喺處理佢哋嗰個校本評核嘅時候，其實做多好多文件紀錄嘅嘢，譬如選修單元裏面，每個選修單元有兩次進展性評估，一次總結性評估。我哋有三個選修單元啦，雖然呈分嘅可能只要兩個，但係我哋都做足三個。我哋要將三個選修單元嗰九份嘅習作全部掃描入電腦，連同佢哋嘅閱讀紀錄冊啦，語文活動嘅紀錄啦。係掃描好晒，亦都要確保佢哋都要全部執齊，唔好唔見咗一份啦，因為唔見咗一份好大件事，咁做多咗好多呢啲工作，然後又要好好保管呢啲檔案。做咗咁多嘢只係為咗滿足考評局嚟抽查某啲學生嘅習作，結果，每班只係抽查一個學生嘅習作。為咗呢一個人嘅抽查，我哋係要花好多功夫去執靚佢。(A1-INT-14)

除了上述的文件工作外，為了應付考評局的抽查，鄭老師的科主任要求每一個選修單元的總結性評估都要擬定十分詳細的資料，務求把評核標準盡量量化。例如問及「網上祭祀是否符合中國傳統文化中『孝』的表現？」，老師需要盡量列出可能的答案，再按學生的文章中回應到的數量來評分。鄭老師除了對這種「大包圍」的答題要求感懷疑外，每次擬好這些評分標準，試前和試後都得花上不少時間在科組內多番討組，消耗了大量時間。(A1-INT-15) 繁重的工作量令到鄭老師覺得自己的工作表現僅「一般般」，一是由於沒有時間

去規劃課堂，二是未能快速地批改好學生的習作，給予他們回饋：

因為我實在係好忙，我覺得我無時間去規劃我嘅課堂，即係點樣去引起佢哋嘅興趣啊，點樣令到佢哋投入到嗰個情境啊，我覺得係困難嫁，尤其是而家嘅細路仔唔知點解好無嗰種同理心，或者同情心囉。佢哋好唔能夠去認同一種情懷，喺呢啲方面我覺得自己係吃力嘅，自己覺得係拉牛上樹嘅。同埋因為嗰個批改量好多啊，我成日覺得我做唔到嘅係快嘅派番啲文俾佢哋囉，咁呢啲我覺得需要改善囉，但係我暫時都唔覺得有改善嘅希望啊，因為實在有太多嘢要兼顧啊。

(A1-INT-28)

乙、難以掌握公開考試的要求

在舊課程的時候，鄭老師自審對課程中的篇章熟悉，有把握根據學生在校內的表現推斷其在公開考試的成績，可是在新課程實施以來，她覺得考試形式不斷轉變，連她自己都沒有信心在回答公開考試的試卷時取得五星的成績：

而家考試局出到啲卷，連我自己做都唔肯定自己可唔可以攞到五星。我覺得考評局年年都有新花款，就講卷一閱讀理解，一時就係成份卷都唔寫多一隻字嘅，只有少少填充題，好多選擇題咁樣。一時就好似今年嗰份卷咁樣，有版半紙嘅題目都係長問答，仲要無提示嘅。佢哋想點呢，出啲試題都捉模唔到嘅，係唔係叫我哋唔好操試卷呢？可能佢想咁做啦，但事實上佢達唔到呢個效果囉，因為你越出得千奇百怪，千變萬化嘅時候，大家就越操越多嘅啫，因為無把握。

(A1-INT-25)

鄭老師的學校在每年的十月，要求所有中六級的老師呈交學生在公開試的預測等級 (Predicted Grade)，她感到十分困難，因為她完全沒有自信學生在校內的表現跟公開考試相若。她坦言「我無把握話俾人聽『我有信心我嗰班同學可以全班合格』，或者我無信心肯定全班第一嘅同學可以在公開考試攞到五星，完全無呢啲信心」。(A1-INT-25)儘管她不斷為學生補課，但仍然沒有把握。這種沒信心的情緒，甚至已瀰漫至學生身上，甚至影響

到學生對本科的學習動機：

如果老師覺得你做呢十篇嘅練習，會大有進步，但係我都講唔出，因為而家嘅考試實在觸摸唔到。啲學生亦都知道，我花多五個鐘頭溫中文，都確保唔到我有咩顯著嘅改善。連小小嘅進步都確保唔到，我點解唔擺個五個鐘去操數學啫。佢哋都有好多好實際嘅計算囉。(A1-INT-27)

丙、科組成員對課程與教學的取向不同

由於在公開考試中增加了校本評核，鄭老師的科主任要求科組成員採用相同的評核準則，並盡量把評分的準則統一量化。把評分準則統一量化的結果，就是要求學生在寫作或評論時盡量列出不同的論點，例如文化專題的選修單元要求學生評論網上祭祀是否符合中國傳統的孝道，科主任要求列出不同的論點，並以學生的評論涉及這些論點數量的多寡來判斷學生的成績。對此，鄭老師並不贊同，因為她覺得這種「大包圍」的答題策略會令到學生的表達內容欠缺深度。由於同級科組內其他教師在這方面的意見跟鄭老師都是一致，由是形成了兩個陣形，在爭持不下時，科主任都會以行政指令的方式要求鄭老師和其他同事依循，鄭老師對此表示不滿：

我哋科主任佢有佢嘅另一套準則，而嗰套準則我哋係唔認同，而佢亦都唔認同我哋。結果，我哋成日都係會議裏面互不退讓，而因為佢係科主任，有陣時真係無辦法，佢行政指令一落，我哋都係要跟，但係跟個陣我係真係好唔情願，我覺得佢嘅做法違反咗我對中文科嘅認知。有陣時科主任會印佢覺得係佢個班裡面好優秀嘅學生作品，但係從我嘅角度講呢啲作品未必係優秀，甚至只能算中下添。佢要我派俾啲同學，又要求要夾喺同學果份檔案裏面。點解有咁嘅要求？因為有時候我覺得唔合理，我直頭唔派，但係佢堅持佢抽查學生嘅檔案夾時候要見到佢派啲篇文，咁我唯有夾落去。但係我都唔能夠違背我嘅良心，同學生講呢篇係佳作。我亦都會好老實咁同我啲學生講，話係我嘅角度嚟講呢一份唔係佳作，學生可能會問「Miss，咁就好唔公平囉？因為我哋係排緊同一條

隊（按：這裡指的是校本評核的排名），我明明係Miss你嘅心目中係好過佢，點解我唔可以高分過佢呢？」咁我啲學生未必問得咁準確，問得咁尖銳，但呢個問號一直存在喺我內心裏面，我都覺得有啲愧對我嘅學生。(A1-INT-15)

除了評分標準要求一致外，鄭老師的科主任主張從中二開始操練考試，這是鄭老師另一個不滿的地方。她認為這樣會扭曲了中文科的本質，因為操練佔用了她的教學時間，限制了她的講授篇章的深度，影響了她的教學效果：

我嘅科主任就主張一定要訓練，由Form two開始操考試添，呢樣嘢我係唔認同嘅。在我角度嚟講，語文嚟樣嘢要有趣味嘅，同埋要有深度嘅，唔可以為咗應付某啲嘅考試而去扭曲呢啲本質。有啲有趣嘅文章我無時間講，或者我明明知道呢班同學對於說明文掌握得未夠熟，但而家為咗考試喇，我都無時間去講說明文(A1-INT-17)

丁、學生應試意識強烈，課堂學習動機低。

鄭老師指出新課程取消了範文，公開考試也沒有指定的考核內容，當她想較深入講授篇章內容時，學生會對她的課堂安排提出質疑：

有時一篇文講得太耐，學生會提你，Miss啊，《六國論》而家考試都唔考嫁喇，你唔使花咁多堂講嘞。反而會係學生主動提囉，佢哋都係相當之實際囉，佢哋都好考試導向囉。所以你教綜合時，佢哋會要你快啲派啲啲考試答題技巧的筆記俾佢哋，即係所謂啲雞精，佢哋係要求呢啲嘢。(A1-INT-18)

學生對老師的要求和態度，常令鄭老師陷入一種矛盾之中：她很希望跟學生深入賞析課文篇章，但學生不領情，只希望她教授應付考試的技巧；另一方面，她也理解，她最想講授給學生的內容，也並不能讓考試中得益：

第二樣嘢，在學生心目中佢哋都係咁睇嫁。即係Miss點為之好，就係你教我嘅嘢令我考試高分咗囉，你如果挖深去同佢哋講啲篇章，或者介紹好多作家嘅資料咁嘅話呢，佢哋唔珍惜嫁，佢哋未必享受係當中囉。咁所以我時刻都反問嫁，即係好似我講呢啲嘢又未必幫到你，咁我又真係好想講俾你聽，咁講定唔講好呢。(A1-INT-25)

另外，由於中文科已沒有指定具體的教材和考核內容，而能力的提升也不是在短時間內顯示出來，這也降低了學生的學習動機：

我指嘅係老師同學生，即係如果老師覺得你做呢十篇哩，我覺得你會大有進步，但係我都講唔出，因為實在觸摸唔到。咁啲學生亦都知，我花多五個鐘頭溫中文，我都確保唔到我有咩顯著嘅改善，連我自己有小小嘅進步我都確保唔到，我點解唔擺個五個鐘去操數啫。佢哋都有好多好實際嘅計算囉。(A1-INT-27)

戊、跟個人語文教育觀或價值觀抵觸

鄭老師認為中文科的教學應該讓學生接觸到古人的情懷，如果不能通過篇章教學做到這一點，學生就你沒有讀過中文。現時的語文課程過份強調語文的工具性，視語文為溝通工具，倘若沒有文化內涵，學習中國語文跟學習第二語言根本沒有分別。鄭老師認為，如果學生在完成三年的高中中文科課程後，並不知道蘇軾是誰，又或者並不知道歐陽修的《醉翁亭記》或陶淵明的《歸去來辭》的寄意，將會是中文科教學的失敗。(A1-INT-19) 由於高年級的教學必須應付公開考試，但由於現時的分卷較過去多，使到語文教學要兼多個不同卷別的訓練，令到鄭老師沒有足夠時間去處理篇章教學：

我覺得而家我好少時間去教篇章囉，因為太多嘢要應付：你又要教佢綜合卷，咁綜合裏面又有唔同嘅實用文體你要處理，你又要教小組討論，又要教聆聽嘅技巧，仲有要教佢哋朗讀，咁做閱讀理解你又要有多好題型要佢哋熟習咁囉。咁變咗要深入去教一篇文章，要佢哋深入去體會一下作者嗰份思想感情，或者

文字個種優美啊，其實係越嚟越無呢個時間嘅。兼且好多同學課後都可能唔得閒，咁所以好多語文活動（針對校本評核部分的要求）都會揀喺課堂上做嘅，因為我哋都係共同課節，全級一齊上堂。(A1-INT-18)

整體而言，鄭老師覺得現時的中文科教學「低層次啱，啲啲事務係繁瑣啱好多，對於學生嘅修養和內涵嘅提升變得少之又少。」(A1-INT-20)

此外，鄭老師也覺得現時在學校的工作很多時候會跟她對語文教育的理念同價值觀有牴觸的地方，例如他並不贊同科主任為了讓學生應付公開考試，在中四級就在全年的教學計劃中要求多次的小組討論訓練，因為學生連自我介紹都未做好，要求他們做小組討論根本過早。她唯有視之為上級委派的任務，才去執行的。(A1-INT-12) 另外，鄭老師的科主任為了應付考評局的審查，要求同事在校本評核方面採用統一的量化標準，因此擬定學生的文化專題習作的評分標準時，列出很多項論點，並以學生習作包括這些論點的數量來評定成績。鄭老師覺得學生作文化評論時，分析的深度也同樣重要，她並不認同科主任的標準。有時候科主任要求科組成員分派科主任提供的優秀學生習作樣本，鄭老師因為覺得那樣習作並不優秀，只算中下的作品，她甚至沒有理想科主任的要求。直至科主任表明要在檢查學生習作的檔案夾時見到這些優秀學生習作樣本，她才派發給學生。但在派發給學生時，她也會向學生表明，在她的眼中，這些習作樣本並不算好作品。(A1-INT-15)

5.2.2 個案二：何老師

甲、課程時間縮短，學生沒有足夠時間提升。

何老師認為新的香港中學文憑試的要求跟過去預科中國語言及文化科很接近，不論是2007年首次課程改革後的中學會考，抑或是2011年考評局發出的練習卷，甚至是2012年首屆文憑試的試題都如是。因此，何老師都會沿用中國語言及文化科的材料和教法去協助學生應付考試，不過現時的高中課程，始終比過去的高中和預科課程短了一年，高中學生又沒有經過中學會考的洗禮，不論是思想或語文技巧都不夠成熟。何老師覺得直至到中

六時，他的學生才算「開竅」，可惜他們距離公開考試只剩下兩至三個月，作為老師很難讓他們有很大嘅跨度進步。(A2-INT-5)何老師的學生都屬於第一組別的，學習動機大體上沒有問題，只是高年級的學生始終都係考試導向，很期待老師好像補習社的導師，給他們講授一些容易掌握的考試技巧，對一些需要記憶的內容或概念並不太有興趣。此外，何老師也覺得他們的學生欠缺一種自學態度，很依賴老師單向的灌輸，甚至歡迎老師為他們進行中文科補課，可惜這種對學習，或者對老師的要求只是停留在成績追求的層面方面。

(A2-INT-7)

乙、需要通過不斷閱讀和反思來應付新課程的教學需要

有別於本研究的其他受訪者，何老師並不覺得由舊課程過渡到新課程的教學，期間遇到具體困難。能夠得以順利過渡，何老師歸因於兩點：一是保持閱讀，令到自己在講課時不斷有具體的內容提供予學生，另一方面不斷反思自己誘導學生思考的方式：

我唔係學習型嘅話，對而家嗰個中文課程就會顯得老鼠拉龜，唔知由邊度去入手。同埋喺教學層面，做教材時亦都無咁快嘅反應。因為自覺係一個學習型，變咗好多時候學生問到嘅嘢，我都能夠好快俾佢哋具體嘅回應，然後再拉番上去入條主線嗰度，否則，同學生講講吓可能會走晒樣。我觀課時，見到有啲同事做唔到，好容易重複之前所講嘅內容，又點撥唔到學生點解去思考問題，有陣時帶出個話題後，又拉咗開去，返唔番條主線。我覺得係幸運，因為自己一直係咁嘅心態，保持住睇書，因為我發覺而家做中文科老師唔睇書係會有問題嘅。另外我個腦袋不斷咁轉去諗點樣去設計教學，點樣去教學生思考。我覺得呢方面係一種自我訓練，令我更加容易適應課程上嘅所有轉變。(A2-INT-4)

何老師指出他的其他同事，儘管在傳統中文的學養深厚，但因為缺乏以上兩點，所以在現時的新課程下缺乏優勢。現時，對新課程流行一種論調，就是新課程取消了指定教材後，改以能力導向，一下子使語文教學變得很空泛和抽象，何老師對此大不以為然：

其實我地有幾多同工會平時睇書，如果唔睇書，或者只係陪啲學生睇啲低俗嘅書，或者好容易消化啲軟性嘅書，其實講唔上有乜嘢文學素養，文化傳承。慢慢老師自己也會越嚟越枯啊，同埋有好多嘢會遺失、忘記。點解以前會覺得做到，覺得自己做番本份，或者個角色係對位，做緊中文科老師的本份工作，只係因為舊課程選嘅範文都係好，唔關老師嘅素養問題。作品好，老師又教慣咗，佢又捉到一啲講笑嘅位，知道邊個地方啲學生會有反應，其實不難理解到教中文並唔係難事。如果我抽起咗某篇嘅課文，換過另外一篇古典作品嚟取代，老師之前無教過，佢一樣會覺無從入手，講唔到深入嘅內容，然後就會話呢篇太深啦，同生活脫節啊，搞到啲學生無反應啊。(A2-INT-4)

丙、公開考試對教學的影響

當研究員問及現時公開考試五卷的劃分，會否割裂了何老師的教學工作。何老師表示，雖然有一定的影響，但他的感覺並不如其他同事強烈，因為他並不相信語文的培訓可以割裂為讀寫聽說四項，再獨立進行，反而應該是可以互通的。何老師覺得運用了這種思維看新課程，就不會覺得工作量增加，而不同卷別之間也可以互相借力，增加教學的效能：

我以前思考過，點解我哋嘅教學一直都咁虛耗時間，但係都收唔番個成果，後來想到從成效嚟分析問題。如果你從成效去考慮，幾份卷應該要互相打通，你就可以做到一加一等於三；但如果你無效能嘅概念，無意識去改變，你就會覺得每份卷都係獨立嘅，於是你又會覺得幾份卷拉扯緊你。我哋點解唔將幾份卷打通，令到你喺當中偷到力啊。譬如小組討論，你唔去做pass paper 庫裏面嘅題目，反而囉條作文題目嚟討論，同時間做兩樣嘢。(A2-INT-23)

對於有的教師會安排在正式課堂上安排專有的課節進行說話卷的小組討論訓練，何老師認為這樣做是自欺欺人。因為當教師聚焦觀察某一個小組時，其實等於放任其餘的學生；如果選出一組來示範，其他組別也只是坐著陪聽。至於另外有老師為學生分組，編排在放學後或午膳期間進行小組討論，何老師認為不應將自己置於太辛苦的田地。何老師也會在課堂上安排小組討論，也會找學生來示範，但他不會急於給予學生評語，取而代之是拋出連

串問題讓其餘學生接續討論，這樣的安排無形中增加了課堂的成效。(A2-INT-24)

何老師很希望把教學效能這種概念轉化為一種可以分享的經驗，再在科組內推廣。他現時有一個計劃，就是接手教授兩班能力截然不同的中四學生，希望在未來的日子累積一些具體數據，作為說服同事的依據：

如果你覺得呢種經驗好，你希望大家放啲精力朝住呢個方向去做，你要有一個數字出左嚟。出左個成績數字，你就可以有具體實在啲事實講俾你嘅同事聽。我今年教兩班中四，一班好，一班差，我係特登咁樣安排，我要知道我守嘅兩邊門係點樣。到成績出左嚟之後，我要睇番由同一個人教，兩班嘅差異喺邊度，所以個數字我都好緊張。(A2-INT-29)

儘管何老師對公開考試的分卷並不抗拒，但公開考試仍然給他的教學工作帶來兩方面的挑戰：一是教學和考核如何結合，一是如何揣摩公開考試的要求。由於新課程以能力導向為主，取消了指定的教材，在校內的學科評核，其實在考核學生能否把日常課堂習得的經驗轉化成自己的語文能力。在這種情景下，擬定校內試卷每每為何老師帶來挑戰。新課程的指導方向，再加上跟公開考試銜接的考慮，何老師不能完全把教科書的內容作為考卷的範圍，但使用過多課外資料作為考核材料又會為同事帶來壓力。因為學生和家長對成績有很高的要求，萬一學生不能把課堂所學轉化到答題時，影響了學生成績，作為老師的很難向學生與家長交代。(A2-INT-8)

至於揣摩公開考試要求方面，在2012年首次中學文憑試正式舉行後，何老師認為到考試題目的要求比過去預科的中國語言及文化科還來得高，因而感到很「虛無」：

點解話佢虛無呢，同考試要求高係有關係嘅。譬如話今年DSE有條小組討論嘅題目，係「無知是一種幸福，還是一種罪惡？」我跟同事咁講：「如果呢條題目喺AS level未必會咁出嘅。我估計佢會是但問一樣：『有人說無知是一種罪惡，你同唔同意？』夠嫁嘞，或者係調番轉問：『無知係一種幸福，你同唔同意』。但係佢而家問兩方面，咁你DSE裡面只係啲中六嘅學生，你想學生答啲乜嘢先。我自己覺得好疑惑，你用呢個嚟考學生，但係我地喺平時教學上都無乜機會講

到呢啲話題，就算以前我哋教中化科都無好直接或強調到呢一點。如果你接觸過西方哲學，或者你聽過存在主義啲類，或者你會識。但係我覺得中文科老師係唔係要識咁多嘢呢？第二就算個老師識，都唔會醒覺到教呢啲嘢。如果連呢啲嘢都要教，教師喺呢科嘅負擔會好大囉。(A2-INT-22)

何老師對公開考試的評論，除了涉及題目要求僅是中六的學生針對論題作正反兩面的討論，較過去中國語言及文化科只要求中七學生針對論題作正面或反面，其中一方的討論要求高外，也指出現時公開考試涉及的課程過寬，教師甚至拿捏不到課程內容的外延界線在哪裏，不知如何施教。

丁、較自由開放的科組文化

何老師的科組文化比較自由，即使設置校本的選修單元，除了呈分給考評局的習作要求評分一致外，科組成員都可自行決定如何運用大家選定的教材：

譬如我地開一個選修單元，係文化專題探討，但係我哋其實唔係好似一般教科書咁講一啲文化風俗，好似節日咁嘅專題，而係當以前嘅中化咁講幾個重要嘅概念，例如情義啊忠孝啊。單元用嘅材料同埋啲持續評估題目我哋都採用一致嘅，其他好似Powerpoint啲嘅嘅材料，會放喺學校個Server度，大家共享。有陣時某班嘅老師自己做咗嘅一個簡報表，咁佢擺出嚟，俾大家參考，取長補短。但係入到班房個陣時，其實無話好限制你啲材料點樣用。譬如我地有一個係聆聽嘅材料，係以前A Level嘅Pass paper，講關公面對忠義兩難嘅材料，有嘅老師將佢結合理小組討論做嘅，將呢個聆聽練習當做一個手段，方便引入討論。有啲老師就真係純粹當佢係一個聆聽嘅操練，當佢係一個聆聽練習嘅測試話題，學生會唔會聽唔呢兩個概念嘅分別呢。兩樣嘢我覺得都係無所謂嘅。(A2-INT-4)

何老師認為中文科的教學工作很講究教師的個人魅力，採用「一言堂」的態度，有時不利教師的發揮。在科組內解釋了教材的特質和作用，讓同事掌握教材背後的精神，再用自己的方法去運用，更能促進教師的個人發展。因為不同班別學生存有差異，這樣的安排更有利教師照顧班本的需要。此外，這也是身為科主任的他，對同事信任的一種表現，儘管同

事的教學取向未必完全相同，但他相信同事不會特意調低教學水平，因為高年級學生對教師的教學是有要求的。(A2-INT-6)

當科組內出現不同的意見時，何老師會採取協商的方式解決，例如在擬定校內考試卷時，當何老師與科組成員對考卷難度的深淺意見不同時，何老師會親自跟同事討論，並非只寫上批語，要求同事依循：

譬如話我哋審考試卷，負責擬卷嘅同事睇咗各個同事喺傳閱時寫嘅意見去修改，最後去到我嗰度，我仲會有意見。我會當討論，或者當作分享去跟嗰位同事交換意見，最後佢改唔改其實我都唔係好介意嘅。一般嘅情況下，如果佢發現唔能夠好清晰回答我嘅問題，又或者佢覺得我嘅考慮好過佢，佢都會跟住我嘅意見再去修改。用呢種方法總勝過喺文件或者開會時話公開俾佢地聽，乜嘢叫做深，乜嘢叫做淺，我覺得咁樣同事會較容易接受。(A2-INT-8)

5.2.3 個案三：楊老師

甲、工作量大

楊老師認為現時的高中中文科的公開考試劃分為五卷，令到老師疲於奔命：

以前（香港中學會考）只有兩張卷兩張Paper，嗰個時候嘅教學安排始終都係鬆動啲，而家教學時間無特別增加，但係變咗要做五張卷，係裏面操練性嘅嘢係多咗好多嘅。因為而家嘅新課程，對於中文嗰個工具性強調多咗好多，口語你一定要幫佢操練，聆聽你一定要幫佢操練，包括卷五嘅綜合卷你都要幫佢操練。你一定要撥番相當嘅時間幫佢地做呢啲口語嘅練習啊，聆聽嘅練習啊，卷五嘅練習啊，你以前可以花比較多嘅時間喺嗰個教材嘅講解，喺寫作方面去同學生做交流。而家你係要疲於奔命嘅，因為而家公開試有五張卷，五張卷嘅比例固然係有唔同嘅，但係即使去到卷三只係十多個Percent，你都唔能夠唔理佢。

(B1-INT-10)

楊老師也知道公開考試雖劃分為五卷，但只要找出五張卷之間的關係，在教學上可以整合處理，不必一定要做相應的劃分。不過，事實上並不易做得到：

你間屋都無大到，而家間咗五間房，我自問都幾難大而化之，喺實際嘅評估，喺安排教時嘅時候，你要決定一個星期裡面邊一日集中做邊張Paper。你喺教學上高當然可以融會貫通，但係你唔能夠一次都唔安排，你唔能夠話我教完讀文教學，學生就一定識得做卷四（說話能力卷），你係唔可以咁樣講，所以點都要幫佢地安排機會去做練習。(B1-INT-12)

疲於奔命的結果是削弱了教師在教材處理方面的自主性。以前擬一份試卷，教師可以花上幾天的時間自己搜集資料，自己擬定題目，但現在教學工作的繁重，包括了教學安排和五卷分立後衍生的行政工作（例如計算分數）。這樣做已是不可能的事。楊老師形容在新課程下，自己是「被動地」選擇使用教科書出版商的教材：

我頭先提及到呢，以前個教師要用到自己本科嘅常識，要用自己嘅心思去擬題，而家你字都唔使打，就可以喺出版社個網上自己Download份試卷，改下學校名啊，基本上咁就可以用。出一份卷可能唔使一個鐘頭，以前出一份卷你要自己搵資料，自己打埋字，可能要花幾天嘅功夫。所以疲於奔命唔係喺開發個啲嘅材料上高，好多嘢出版商都全部都有晒。疲於奔命嘅話呢，係你要如何去安排教學，即係點樣去安排個五張卷嘅實施啦，你要安排唔同形式嘅練習啦，喺計分處理啲行政上高嘅話呢就花嘅時間多咗好多。(B1-INT-12)

乙、課程內容空泛，實施的質素較難有保證。

楊老師認為現時新課程沒有具體指定教材，在選修單元方面，學校有很大的自主空間，選開哪些單元，如何設計，學校都可自行處理。倘若教師本身沒有一定的學術水平，他可以迴避很多教學的問題；如果教師本身水平高，可以處理得很深入。他也很坦言說自己的學校，在處理選修單元時都只是很簡單：

「新聞與報道」，或者係一啲文化專題，我都係搵一啲好淺易嘅文章俾啲學生睇下，然後出一啲練習俾佢地做下，咁就虛應咗嗰個單元。如果考評局落到嚟問我，又或者教育局落到嚟問我：「你地好似處理得比較簡單啲」。我地可以好大條道理話呢個學生係我地評估過，所以做咗校本嘅處理，佢都唔能夠奈我地咩何。唔同以前，以前你係有指定嘅一個範圍，你真係要將課文嘅課題要教俾學生，你一定要拿出嗰個功力。而家你嘅課程係咁樣嘅設計，講得好聽嘅就係提供咗好多嘅空間，但係事實上所謂空間，老師如果覺得無咁嘅要求就唔會做。(B1-INT-5)

另外，由於現時的課程沒有指定的教材，考試沒有具體的內容，教師在教學時會接觸到更多元化的教材，理應對教師的要求也提高。事實上，教師根本不用擔心這方面的問題，因為教科書出版商會為教師代勞：

而家嘅課程，你可能會喺篇文裏面碰到一啲古文，一啲歷史資料，或者係一首打油詩，又或者嗰篇文章裏面有好多西方嘅典故，其實對教師嘅知識要求係多元化咗。不過，我唔係好感覺到大部分嘅老師自覺到呢方面。呢個課程真係騰出咗好多空間，無人叫你處理呢啲嘢，因為課程都無指定。即使今年公開考試出咗邊一類新嘅文體，大家都唔使驚，因為啲出版社好快會搵到好多同類型嘅文。(B1-INT 14)

楊老師認為教師的其中一種專業，應該是自己主動編寫教材，而現在的校本教材只不過是某程度上做了一些教科書出版社的材料剪貼。(B1-INT 14)

丙、新課程要求科組團隊發展校本課程，但科組成員對課程和教學的取向並不一致。

楊老師指出在他過去十多年的經驗中，發現要科組成員要在中文科教學上取得共識，是相當困難。首先，課程內容和要求的空泛已令教師難以在教學實施的層面取得一致的共識：

以前呢，無論教師有乜嘢教學理念，你都要教同一堆嘅課文，啲題目都係好清楚，文章主旨啊，佢嘅背景啊，課文中嘅字詞啊，課文嘅篇章結構都相當清楚，變咗每一課書你要教乜嘢你會清楚嘅。而家嘅話呢，可能成個教材裏面嘅內容好多時都無問到，淨係問啲嘅篇章結構，變咗你嘅教學方面嘅參差大咗好多。除非咁啱，你成個科組嘅人都志同道合啦，志同道合嘅話呢大家都容易協商到啲嘢。如果唔係嘅話呢，喺而家嘅中學嘅文化裏面嘅話呢，真係都係各自為政嘅居多。(B1-INT-7)

剛才提到個課程本身嘅設計提供咗好多嘅空間，呢啲空間如果落喺一啲理念比較一致嘅科組裏面，而科組裏面嘅老師亦都有一定嘅水平嘅話呢，佢地會善用呢個空間，可以發展出香港水平以上嘅中文課程同教材，甚至可以發展出帶有佢地學校獨特色彩嘅中文課程。如果唔係嘅話呢，都會變成各自為政啊，或者會令到個課程會變得「水汪汪」。(B1-INT-8)

除了新課程取消了指定教材，而公開考試只會問及篇章結構，不涉及篇章內容，使到教師難以在教學方面取得共識外，楊老師認為教師本身的學術背景和年資不同，也是令科組難以團結的原因：

如果用我而家嘅情況嚟講，我學校裏面嘅差異係非常之大嘅。呢個差異有幾個原因啦，第一個原因係大家對中文嘅認知係有比較大嘅落差啦。（問：呢個落差可唔可以比較具體啲咁講出嚟？）我嘅同事主要有三個類別，一個係佢本身都係教咗三十多年中文科，係七十年代本科嘅畢業生，佢地以前所跟嘅大學老師啊，選修嘅中文系都係唔同而家嘅，佢地對中文有好強嘅傳統認知，本身亦睇好多書。另外一啲嘅話呢，雖然都係有番咁上下教學年資，但唔係中文系畢業嘅，佢地係中文嘅知識水平已經跟第一類有一定程度嘅落差。再另外一啲嘅話呢，佢地雖然都係中文系畢業嘅學生，但係比較近年先至畢業，大概係呢十年或十多年左右，佢地大都無比較嚴謹咁鑽研過中文，連一啲現當代嘅經典佢地都未睇過原文，咁變咗佢地係教學上面都唔會教得好深囉。(B1-INT-9)

丁、校長對學科欠缺關心和支援

楊老師指出，新課程令到中文科教師的工作量大增，但整個學科都沒有獲得額外的資源或支援。楊老師坦言他任職的學校一向並不重視中文科，由於學生的英語水平太低，學校幾乎把一切的資源都放在英文科上。近年學校的管理層希望藉著新設的通識科為學校營造一些優勢，故通識科在過去幾年都獲增撥資源。相反，中文科幾乎沒有人理會，例如校長從沒有出席過中文科的會議，從不向楊老師這位科主任詢問過中文科的教學情況。(B1-INT-16)

戊、新課程對教師知識與能力提出更多元的要求

楊老師認為現時的中文科老師必須具備較過去更多元化的知識和技能，其中一項就是時間管理能力。因為公開考試的五卷分立，令到中文科的教學變得複雜。教師在規劃教學時，必須好好兼顧五張卷的要求，不能顧此失彼。此外，在學科知識要求方面，現時的新課程也比過去來得複雜：

咁以前嘅十八般武藝係邊十八般呢，可能係詩詞歌賦啊，古代嘅語言學啊，現代漢語啊，現代嘅各種文體啊，同理說明議論抒情嘅技巧咁樣樣囉。但係而家嘅十八般武藝可能係要你識多媒體啊，新聞與報道啊，文化知識啊。如果你問學校有個特色係搞粵劇嘅話，咁你又要識下粵劇；咁如果你問學校搞下香港文學嘅，咁你又要識下香港文學啊；咁你問學校好鍾意寫作嘅，寫下新詩嘅，或者都唔係嘅，仍然都要你開呢個自選單元教下學生寫律詩嘅，你又要識呢啲囉。唔同以前我教杜甫嘅《詠懷古跡》五首，我淨係識呢五首嘅詩就得嫁啦。(B1-INT-14)

己、新課程與個人語文教育觀並不吻合

楊老師指出跟他同輩的中文科教師，都會覺得中文教學上高最嘅享受，就是向學生傳遞和讓他們欣賞中國文學和文化中的語言美，內容美。可是現在的中中文科課程，已沒有這些內容，他有以下的感覺：

正面啲講，佢（現行中文科課程）係現代化咗好多，佢係包容咗好多唔同類型嘅中文形態嘅。以前嘅話呢，佢真係散文、詩詞、小說、戲曲之類，咁而家多咗好多同現代生活相關嘅中文元素，譬如「新聞與報道」咁樣。「新聞與報道」之類文字喺以前唔會放得好重嘅。人物嘅專訪，科普文字，喺以前嘅課程未必出現，即使出現也唔會佔一個明顯嘅比例。但係而家嘅中文老師要教埋多媒體嘅中文啊，教點樣做簡報。呢啲內容實用性強好多，但係文學性都無乜。學生喺將來用應用性中文嘅機會遠遠大過一篇詩詞，或者抒情性散文。我地要接受社會嘅發展，於是乎中文課程會有咁嘅走向，但係你話教學嘅享受性，始終唔及教一篇寫景啊，抒情啊，借物言志啊呢一類嘅文字。(B1-INT-11)

5.2.4 個案四：胡老師

甲、工作量大增

胡老師指出新課程取消了指定的篇章教材，加上高中課程應試的需求，儘管學校已選用了教科書，但語文科老師也得要因應公開考試的需要進行調適，這些調適的工作也就構成沉重的工作負擔：

我哋學校用緊《啟思》嘅，佢一個單元裡面好似乜都有齊，但我哋開會時會諗到，就算講晒單元嘅課文，做足成果單元裡面嘅練習，都未必幫到學生去考試，於是好多時候我哋要調適，或者買其他補充練習俾佢哋做啦。有時候我哋要決定究竟以一個單元貫通所有能力啊，抑或跟公開考試一樣五卷分拆，逐卷俾學生練習，點樣去選擇其實係有困難嘅。喺呢個調適嘅過程裡面，我除咗要諗自己個班之外，仲要同其他班夾到，所派嘅材料亦都要一致。譬如印咗啲增潤材料，你要安排大家派嘅時間要一致，教完之後喺考嘅時候唔會出現你都無教就要學生去考嘅情況。好似我哋今年校內考試考演講辭，一定要確保每班都教過，萬一發現考試嘅內容，原來有啲班未教嘅，咁就煩麻啦。(B2-INT-18)

胡老師很希望通過揣摩公開考試的要求來設計教學，包括選取更貼近考試的文章類型作為教材，可是近年公開考試的題目不斷轉變，令到他無所適從：

好似閱讀理解咁，你幫學生操每一年唔同嘅試卷，但其實你俾唔到佢哋一個系統，譬如先出咗〈冥王星〉（按：科普散文），第二年出〈春江花月夜〉（按：初唐古詩），今年出《韓非子》（按：先秦諸子散文）。問題就出咗嚟喇，你究竟講唔講得出一個清楚嘅準則俾學生聽，公開考試有乜出卷嘅要求同範圍呢？你教晒成本《啟思》，可能都唔代表學生會應付到考試，但係唔教晒你又唔放心。做老師嘅功夫做足晒，但仍然無把握學生考得好，呢個都係一個問題嚟嘅。
(B2-INT-19)

由於考試內容要求抽象，教師難以確定考核的內容與範圍，但求自己安心，就不斷給學生操練。胡老師基本上每週都會安排兩天的溫習測驗活動，其實就是操練閱讀理解、聆聽和綜合等卷別的題目。而口語更是要老師騰出更多個人時間的教學環節：

說話卷嘅小組討論，我哋每年嘅課堂都只係安排到一兩次左右。理論上小組討論都係五卷裡面嘅內容，但係實際上學生練得最少。雖然有好多方法可以進行小組討論嘅訓練，但係你始終都要專注於每組去做評估，唔係老師可以做得得到。
(B2-INT-19)

結果，胡老師也要在午飯時間安排學生做小組討論。面對這種惡性循環的困局，胡老師顯得很無奈：「你唔做呢，到時學生考得唔好，上層問責就話你無做過呢樣嘢，個課程無範圍，你亦都好擔心考試出咗啲你未教過嘅嘢，影響學生嘅表現。」**(B2-INT-21)**

惡性循環的後果，不單蠶食了胡老師的個人時間，也窒礙了他在教學方面的發展，其中最明顯的一點是教材的調適受到限制，令他被迫沿用坊間的材料。他指出除了聆聽和綜合卷涉及聆聽教材的製作，其餘的卷別他都自信有能力針對學生的需要做調適，因為坊間出版社的教科書及練習也都是由教師編寫的。**(B2-INT-22)**

乙、課程內容空泛

胡老師入職已有21年，過往個人學習中國語文的經歷和早年的舊課程教學經驗，仍使他難以完全接受新課程，也令他至今仍難以適應：

簡單嚟講，我入行差唔多有二十年，有幸教過範文教學。同以前最大嘅唔同，就係而家明顯卷數多咗啦，以前只係考兩卷，閱讀理解加埋讀本問題一卷，跟住考作文同語文運用另外一卷。相對嚟講，以前嘅範文教學我哋好容易掌握，喺教學時要聚焦都好容易，去到實際考試出題目，有二十六篇範文，你會令學生有信心去應付公開試。但係零七年開始，新課程雖然有個框架圍住佢去發展，甚至去做調適，但係你會發現好多情況之下你係會無所適從。(B2-INT-9)

由於課程內容空泛，胡老師唯有通過公開考試來解讀課程要求，可是近年的公開考試無論在考核模式，抑或是考材的選用，都不斷轉變，胡老師得不斷追蹤：

閱讀理解我覺得係一個頗難觸摸嘅考核模式，無講明考材嘅範圍啦，又無交代題型等等，好多時候學生未必能夠將所學到嘅遷移到考試嗰方面，呢個無論對老師定係學生都係幾困擾嘅。加上考評局嗰啲擬卷委員主席成日變，你知道由以前嘅周國正轉到今年嘅康寶文，擬卷嘅人唔同，啲題型同理要考核嘅焦點又唔同。老師要跟住佢地擬卷嘅模式走，好似聆聽卷由以前嘅四式判斷變成三式判斷，今年又唔搞啦，變成搞語段選擇，令到老師疲於奔命。(B2-INT-9)

丙、公開考試常與實際教學脫節

胡老師十分不滿現時考評局在本科的考試安排，根本與學校的教學脫節，在擬卷前沒有好好跟教育局方面溝通，看看試題是否與課程呼應，又沒有了解現時坊間教科書的內容，掌握學校的教學內容，結果在今年出現了兩個情況，令到語文科老師很困惑。

首先，胡老師以前參與過中學會考的評卷工作，知道以前的科目考試委員會會預先搜

集坊間的教科書，了解對同一篇文章的不同詮釋或分析方法。只要有教科書提及的說法，評卷時都會酌量給予評分。可是首屆公開試的閱讀卷有一道題目，要求學生比較兩篇文字的寫作手法，預設的標準答案是直接描寫和間接描寫，排除了其他可以得分的答案。可是，坊間有教科書也收錄了相關的文章，但從感觀角度來比較描寫手法，可是學生按照教科書的說法來回答，並不能取得任何分數。胡老師認為文章的分析角度是多向性的，教師不能預知考評局採納哪一種角度，通常都會按照教科書的說法，如果學生按照教師的說法去答題時拿不到分數，這樣會對教師教學造成重大的打擊，同時，也把學生考試的風險完全轉移到老師身上。(B2-INT-24)

其次，就是考試範圍的外延模糊不清。《課程指引》提到本科的課程內容只會考核淺近的古文，根據舊課程的經驗，公開考試選定的文言考材，一般都是頗接近白話文的寓言或明清小品，即使問及先秦諸子散文，也只會想到《論語》和《孟子》，再其次也只會想到《荀子》和《莊子》。可是首屆文憑試卻選了《韓非子》，還是一篇不太為一般人熟悉的〈五蠹〉篇，胡老師直言考評局「都幾玩到盡」，也對《課程指引》中的所謂「淺近」的含意感到疑惑。對於這些文言篇章的考核模式，胡老師也深表不滿，以往是考核學生從上下文推理出答案，是真正考核學生的文言文閱讀能力，可是現在卻要考字詞解釋，語釋句子，根本就是考核學生過去曾否閱讀過這篇考材。胡老師表示，以後應該選取哪些教材去協助學生應付考試，根本毫無頭緒。(B2-INT-24)

丁、學生的個別差異嚴重

從學科的考核要求而言，胡老師認為其他學科的考試都以讀寫為主，只要求學生的文字能夠清楚表達個人的思維，中文科兼考學生讀寫聽說四方面，還加上綜合能力，既可以說覆蓋全面，但相對來說也是要求更高。學生可以聽出其他人的言外之意，也可以流暢地說出個人的意見，但在寫作時，可以變得辭不達意，白字連篇。因此，學生要在中文科有良好的整體表現其實較其他科困難的。因為人始終有偏長，更何況課程的要求很高。(B2-INT-8)

中學學制的改革，差不多所有學生都能升讀高中，使高中中文科學生個別差異的問

題變得比過去突出。胡老師表示：

以前嘅高中，尤其是預科嘅學生，佢地經過一輪甄選，大致水平會接近嘅，我哋做調適時相對嚟講就簡單好多。即使有唔明白嘅學生都只係兩三個，我哋可以喺放學之後做小組教學，幫助佢哋。但係而家我教嘅中五就困難得多，一班成三十幾個人，最多一班更有三十九個，我發覺只係得前面嗰十零個學生係啱啱達到高中嘅水平，其餘真係唔得，你叫佢哋寫字就會發現滿紙錯別字好多嘅。有部分同學甚至有讀寫障礙，因為佢地三年之後都要考公試，我哋點都要教佢地呢個課程。學校雖然都有啲特別嘅措施，譬如延長佢哋嘅考試時間，調適一啲嘅工作紙等佢地容易學習等等，但係實際嘅支援唔多嘅，要老師額外做功夫，都幾困擾。(B2-INT-6)

而家基本無留班嘅，推到上面去讀中六，學生嘅差異當然好大，亦都唔容易解決到，學生無能力讀書，變得無心向學，只會搞亂秩序囉，咁你就會覺得教學嘅前景好黯淡。要處理學生差異，係越嚟越困難。(B2-INT-17)

戊、學生學習動機低

胡老師的學生在本科所表現出的學習動機，僅是為了應付考試，對深入理解語文本質或中國文化都沒有興趣，往往學生會表示只要讓我考到升讀大學的成績便足夠，不用講得太深入。儘管他在理知上知道在高中課程很難避免這種情況，但始終都擺脫不了一種教學失敗的感覺：

以前聽我喺教育學院嘅老師講，你教嘅嘢一定係多過考嘅，如果你話只係為應付考試而教，呢個係好失敗嘅教學。因為考試嘅涵蓋範圍始終都係好細，但係只要你有能力，乜嘢考試你都會手到拿來，只要係真真正正嘅積學儲寶，就可以揮灑自如。(B2-INT-15)

己、與個人語文教學觀抵觸

胡老師並不認同新課程的能力導向主張，認為會把教材與教學割裂得支離破碎，學生

很難達到一種整體感悟的層次，更遑論能力遷移：

我哋講讀文教學，雖然各大出版社都仍然沿用傳統篇章，但係去到教學層面仍然教得到嘅，好多都係舊課程嘅篇章，譬如《醉翁亭記》等等。因為能力導向嘅關係，好多時都割裂得支離破碎。以前我哋嘅讀文教學會處理文章的整體，由認知課文，睇到段旨，再去到整體嘅感悟，最終做到能力遷移，其實係比較具體，喺學習上比較容易掌握到步驟。而家你割裂做唔同嘅能力點，只係抽佢一部分出嚟睇，我覺得好多時候割裂到你只係睇到佢片面，於是學生所學到嘅都比較抽離，唔能夠對整體有個認知。(B2-INT-12)

胡老師甚至覺得這種趨向的極致，會淪為一種魔道：

我記得有次教育局舉辦咗一次教師經驗分享活動，可以喺同一個嘅閱讀活動裡面講四十幾篇文章，理論上好叻，詩詞歌賦小說乜都有。但係咁樣講，學生就會混亂，我以前學習語文時會知道文章有唔同嘅體式，你唔會話詩嘅感情可以用散文咁樣寫出嚟，咁樣教好容易會令到學生學而不知類，學不知類就終生難成。跟傳統嘅語文學習同埋文學賞析相比，咁樣做簡直係背道而馳，淪為魔道。

此外，胡老師對現時公開考試是否真的可以準確測試到學生的語文能力，深表懷疑。(B2-INT-9)例如對於過去一段時間，聆聽卷設定的四式判斷題目，要求學生在聆聽一篇語段後，再判斷該語斷的命題是「正確」、「錯誤」、「部分正確」、「無從判斷」，胡老師認為這是哲學範疇中的話理分析，作為中文科的考核範疇，已經是「走火入魔」：

母語無可能咁樣考聆聽嘛，如果廣東話係我哋學生嘅第一語言，而我哋去學普通話，聆聽我哋當然要掌握好。廣東話係我嘅母語，我根本係聽得到，仲有乜需要考。當然你話考緊佢聽唔聽到言外之音，無問題，咁就唔係考佢呢方面囉，唔需要用呢個模式考啦。由周國正嗰時起，已經走火入魔，我覺得根本唔係語文教育嚟嘅。(B2-INT-10)

你知考評局嘅答案一向都無解釋，你教學生分析歷屆試題時就要估佢點解有咁

嘅答案。考評局出卷之後就可以唔使理，但係點解係咁嘅答案，老師就要幫佢解畫。好似聆聽卷，有陣時要處理嘅並唔係語文嘅問題，而係玩邏輯，講得通俗啲，就係同你捉字蚤。呢啲咪就係周國正嘅問題囉，佢唔係問緊你所謂語文嘅規範用語，而係喺思維方面有無俾佢哋陰你，但咁樣吹毛求疵就太過火啦，因為現實生活中你唔會咁樣諗嘛。擺住考試指揮棒嘅人都有啲咁嘅謬誤，咁樣教落去，唔好講話令我哋嘅語文老師不務正業啦，直頭誤人子弟啦。(B2-INT-30)

5.2.5 個案五：馬老師

甲、工作量大

馬老師指出高中中文科老師的工作量堪稱是各科之冠，不單是本科的教師，即使是其他科的老師也有這樣的感覺。工作量比其他科目大的直接原因是公開考試卷別的劃分是最多的一科。因此，其他科目的老師在搞活動時，也因為他是中文科老師，知道他的教務十分繁重，所以沒有要求他參與。在他任職的學校，中文科老師往往是最晚離開學校的教員。(C1-INT-6)至於具體的情況，他是這樣形容的：

其實要改嘅文都照樣有，仲多咗好多添。以前都只係改學生嘅作文，同埋閱讀理解兩類作業，因為傳統課程只得兩卷啫。而家我哋除咗作文之外，仲有卷五嘅綜合練習，真係都改死人嫁。仲有午飯嘅時間，或者放學嘅時間，我哋要花時間去訓練學生嘅說話能力。我哋成日都會食食下飯，同事講：「話唔得，我哋要落去先，捉咗啲學生訓練佢哋說話」。其實佢哋都覺得我哋好辛苦，因為中文科卷別咁多，好難喺課堂上面完成，有時都要用其他額外嘅時間做呢樣嘢。
(C1-INT-7)

乙、課程內容抽象

馬老師指出新課程的主要概念是單元教學，課程文件上都很清晰說明單元的框架結

構，但係落到老師或者教科書出版商的詮釋層面卻出現很大的差異，馬老師和他的同事常常為此感到困惑。整個課程理解的過程，消耗了馬老師和他的團隊成員很多的時間和精力：

我舉個例子，最近啱啱發生嘅，喺07年嘅新課程會考，開始有讀寫聽說同埋綜合卷。我哋好仔細去睇07，08，09幾年嘅試卷，慢慢摸清楚閱讀卷好鍾意出啲讀書報告形式嘅問題，類似睇完一篇文字之後，喺下面有段文字總括整篇嘅內容，不過留空咗啲緊要嘅句子或者字詞，要考生填落去。好似呢啲讀書報告形式嘅問題，我哋掌握到，根住喺校內出咗好多呢類形式嘅問題。但係去到新高中，一出嘅時候呢，唔係嗰，題型唔係咁樣嗰，反而仲接近文化科嘅題型。

(C1-INT-9)

馬老師指出那一次的經歷對他們的科組成員帶來很大的震撼。因為他們的學生都是第三等級的學生，語文及學術水平極低，老師必須要花上大量時間讓學生適應試卷的題型，他們才能在考試中取得分數。由於近年考試的題型經常改變，使馬老師不斷消磨時間去探究考評局的要求，而他們的教學規劃也要經常更改：

點解今年喺寫作卷會問唐老師（唐君毅）點樣睇到中華文化優秀嘅一面？之前只係單單做人物描寫咁簡單，而家又要問埋文化嘅概念。文憑試嗰份練習卷問到「紛爭源於人的不自知」，呢類哲理性嘅題目我哋完全未訓練過個學生。我哋要睇番究竟我哋學校嘅課程係唔係缺欠咗呢樣嘢呢？或者針對番唐老師嗰題，我哋喺初中係唔係要加強文化嘅知識俾學生呢？我哋又要再檢討，我哋又要再調適，就係咁消磨咗我哋好多嘅時間同埋力量。 **(C1-INT-9)**

馬老師指出新課程的文件自從2002年頒行到現在，教育局並沒有向前線老師很具體地詮釋課程的要求，加上新課程已取消了指定的範文篇章，如何決定課程內容的工作也落到教師身上。由於中文科教師本身的工作量已很大，根本沒有獨力編寫到校本教材，所以只能夠倚重教科書，所謂課程詮釋就是教科書。自2002年到現在，在過去10年內，中文科老師就像瞎子摸象一樣，大家各自去嘗試理解課程和公開考試的要求，當大家把各自的理解併湊在一起時，又發現大家的理解有很大的差異。現時公開考試是否跟課程脫節，他並不

清楚，因為從來都沒有聽過教育當局對課程作過具體的詮釋，因此，他們唯有通過公開考試的要求去理解新課程，公開考試要考甚麼，如何考，他們就跟著考試的步伐去教。正如2012年的寫作卷，考評局加入了文化的考核成份，這些都是往年沒有提及的，因此令到馬老師很困惑：

今年突然考文化嘅嘢，其實教育局一直都無講過要將以前預科文化科嘅嘢融入喺裡面，文化係你哋必須要留意嘅一樣嘢，佢無特別提及呢樣嘢。但係作文佢哋突然之間要考文化呢樣嘢，甚至乎閱讀卷裡面亦都有文化嘅成份喺裡面。咁喺課程方面有無人特別會話俾我哋聽呢樣嘢？當然，嗰本大綱（應該是《課程指引》）有講到呢樣嘢啦，但係對學校嚟講係唔係創熟嗰本文件都係等於熟悉個課程呢？文件係文字寫成，文字可以係寫得好偉大，但落實時喺我哋要去到幾深呢？你話有文學部分，但係文學部分我哋又要掂到幾深呢？課程文件裡面寫，佢考文言文，係考淺易嘅文言文，淺易嘅程度係乜嘢呢？好以今年考試裡面佢出到《韓非子》嘅〈五蠹〉篇，係咪叫淺易呢？我哋理解呢類嘅文言文其實係好深？如果考試《韓非子》嘅〈五蠹〉篇叫淺易，我哋以後嘅教學就要調節，唔可以再教《醉翁亭記》之類咁簡單嘅篇章。(C1-INT-19)

馬老師覺得新課程自推出以來，內容和要求都很模糊，加上文件頒行後就不會再改動，對老師已沒有參考作用。有別於課程文件，公開考試較為實在，而且年年舉行，所以不得不跟隨考試的步伐，去調節教學：

以前我哋教到《曹劌論戰》，會教學生乜嘢叫做正義之師，教學生去了解呢個歷史人物點樣幫國家以弱勝強。但係而家乜嘢都模糊咗之後，我哋要教嘅乜嘢呢，唯有依重番考卷囉，考卷有咩要求我就講乜嘢囉，考卷無呢樣嘢就唔講囉。(C1-INT-19)

丙、校長對學科缺乏正確的理解

馬老師指他任職學校的校長，並不理解中文科老師的特質跟其他科目教師有何差異，也不理解中文科教學工作如何有異於其他學科。因此，當校長為中文科觀課時，不論是寫

作課，抑或是篇章教學的課堂，都喜歡老師安排學生作分組討論：

好多時討論嘅焦點都未必喺語文方面，假設嗰節講嘅係議論文，結果都係通識化咗，變成要學生討論一啲通識嘅議題，再出嚟匯報。其實喺語文科講議論文，論點論據當然係首要啦，嗰個人點樣去陳述論點，同埋鋪排論點，其實都好重要，但係課堂上面唔會同佢哋討論呢啲語文上面嘅問題。校長亦都唔會知道語文嘅特質，只知道呢班分組，呢班有師生互動，就係「正」。因為有師生互動，有分組，所以呢個語文老師教得好，理得佢將課堂嘅內容通識化咗。(C1-INT-21)

馬老師認為寫作教學根本不應該加插小組討論活動，因為學生在口語表達方面並沒有問題，教師應該把焦點放在學生的書面表達方面。可是因為在馬老師任職的學校，每個新入職的老師都需要經由校長去觀課，給予意見。有時馬老師也會參與觀課活動，並與校長一起討論新入職老師的教學水平。在討論的過程中，馬老師覺得他的校長並沒有理解語文科教授學生的是語文能力，並非像生物科般傳遞學科知識。正正由於校長喜歡組織課堂的分組討論，強調師生互動，上有好者，下必有甚焉。當同事慢慢掌握到校長的喜好後，以後需要觀課的課節，甚至科組內由他來觀課的課節，都例必有小組討論環節。馬老師對這種風氣大不以為然，儘管整個課程學生都討論得天花亂墜，但學生完全沒有機會構思自己文章的內容和結構，沒有機會拿起筆來寫作，在整個課節中沒有任何得著。(C1-INT-21)

丁、科組成員對課程與教學的取向不同

馬老師指出新課程取消了指定篇章後，課程內容變得抽象，得靠組科成員一起規劃本科的教學，不過由於不同的學術背景，同事之間對本科教學的取向並不一致。馬老師本身也是中文科主任，他把他的科組成員分為兩類。一類包括了原本非中文系畢業但後來補修語文學位的老師，以及是某些大學本科課程中國文學成分不太重的中文系畢業生。這類教師在教學工作上表現出的考試導向十分明顯，傾向追蹤公開考試的題型或考核模式，不斷操練學生：

其實一啲本來唔係中文系本科畢業，而後來補番個語文學位嘅老師，同理一啲

喺中文系畢業嘅老師，佢哋對語文嘅睇法都有好大嘅分歧。就算大家都係中文系畢業，都要睇係邊一間大學，因為某啲大學嘅課程文學成分比較重啲。我會覺得，由文學成分無咁重嘅學院畢業嘅老師，同埋一啲補番語文學位嘅老師，呢類老師我會視為一批。佢哋對教學嘅睇法係比較容易受到公開考試嘅要求牽引，佢哋成日覺得所謂課程同埋教學，其實就係操卷，操卷就最好。因為考試成日變，我哋就睇吓考試點變法，跟住呢操就最好。(C1-INT-11)

另一類老師畢業於本科課程較為傳統，國學成分較重的大學中文系，這些老師（包括馬老師本人）會較著重學生的基本語文訓練，認為只能語文能力好，考試模式如何改變都能夠應付：

而我哋傳統中文系畢業嘅老師會比較著重睇番學生語文基礎嘅訓練，覺得學生嘅語文能力能夠提高，其實面對乜嘢考卷都一樣可以應付。佢地會覺得以前比較舊式嘅教法仲好過而家。以前舊式篇章教學固然有問題啦，後期淪為僵化嘅形式教學，部分老師要學生將雞精書嘅評分參考背晒。呢種情況梗係唔好啦，但係以前雖然只係有26篇文章，但係老師教嘅文章嘅時候，會細睇裡面嘅遣詞造句，文章個個文學性質，當中流露出嚟嘅美感啊，作者點樣通過文章傳遞佢個思想，又或者佢對政治或者其他嘢嘅睇法，我哋會同學生細睇呢啲方面，咁樣同佢哋細磨文章，慢慢就會提升佢哋嘅語文水平。(C1-INT-11)

在科組內存在兩種取向不同的聲音，在規劃整年級的教學時就會出現爭論。上文提及的第一類教師，他們認為中六不用再教授任何課題，只需要集中讓學生操練回應公開考試試卷就可以，把操卷和教學劃上等號，極端者更建議安排操練三十份，認為這樣的安排才算理想。身為科主任的馬老師當然不贊同，首先，公開考試的形式仍然有不停的改動，教師根本不能通過追蹤考試形式的變化來為學生安排操練活動，藉此來提升語文能力。事後，馬老師得悉在學校安排科組成員對科主任的工作評鑑程序中，個別科組成員更會批評馬老師不懂安排學生準備公開考試。(C1-INT-11)

此外，馬老師也發現該批考試導向色彩很重的科組成員，對本科教學有另外兩種錯誤

的認知：首先，他在觀課時常常發現這些老師會同通識科的角度來分析篇章，例如講到鍾曉陽嘅〈販夫風景〉時，文章內容講述作者鍾曉陽途經一條街道，見到很多昔日地道小食，於是寫下這些小販的神態，賣豬腸粉的，賣炒栗子的。作為一篇教材，這篇文章應該作為一篇描寫文的示例，因為當中的人物描寫很出色，又可讓學生認識到如何通過描寫來抒情。可惜，處理課堂的老師把文章作為通識課題來處理，在課堂上跟學生討論香港地道小食息微的原因，並非引導學生探究作者的寫作手法。(C1-INT-12) 其次，這些老師深受最近8年來新出版的教科書影響，對單元教學的認識只是在計算能力點，例如文章屬於描寫一類的文體，該單元目標就會列出與描寫手法相關的能力點，包括人物描寫、肖像描寫、行為描寫、語言描寫、心理描寫等等；單元內的篇章屬於說明一類的，單元目標就列出跟說明相關的方法，包括數字說明、定義說明、比較說明等等。結果教師的課堂教學只集中教授學生如何從文章中區分出這些能力點，語文教學就只停留於這些能力點辨析的層次。(C1-INT-12)馬老師為此感到十分惋惜：

學生並無從中掌握到邊啲係語文嘢精彩地方，例如鍾曉陽個課書，有一句說話我睇無人會向學生提到，鍾曉陽話佢細個嗰陣時吃緊軟雪糕，「一舔一舔便舔走了青春」，寫得好好。但係個老師睇唔到呢句，仲有好多精警嘅句子佢係無講到嘅。中三講〈釣勝於魚〉只係同學生講插敘手法就無喇，作者陳之藩最後個句：「其實，人生不過是在並不幽靜的水邊空釣的一場玩笑，又那兒來的魚！」這句說話將人生比喻做釣魚，好哲理性，引發你好多餘味去諗，但係老師又無講到，完全無提到呢句有咩地方寫得好。(C1-INT-12)

針對以上的問題，馬老師特意在每年級的教科書，在每個單元選出一篇文章作為範文，要求科組成員仔細跟學生分析文章中的語言美感，理解作者如何傳遞思想感情，試圖把以前範文教學的處理手法加插入現時的單元教學之中。然而，馬老師會發現並非所有同事都依照他的要求行事，高年級的老師只希望盡快操卷，低年級的老師則認為只要教懂學生區分單元重點列出的能力點就可以，不必深究文章的細節。(C1-INT-12)

馬老師也注意到新入職中文科教師跟過去的中文科教師對中國語文的能度有明顯的差異，他回想以前中文系異業的學生，大多都對中國語文有濃厚的興趣。教授中文科，

不單是本身的職業，也是個人的興趣，所以他們會在餘暇時閱讀好書，去參加文學講座，了解最近文學的發展。不過現時的中文科教師，儘管在工作方面很盡責，但他們並沒有展現出對中國語文感興趣。儘管他們會主動出席教育局的培訓活動，但也只是了解現時的公開考試趨勢。如果他們感到掌握到考試趨勢，又或是覺得自己是操卷能力，他們會很自豪。在這種氛圍下，馬老師的學校在中四級很少學生選修中國文學，這也是馬老師感慨的另一原因：

我下面呢班老師，佢哋對語文嘅興趣只係在於掌握考試方面，但係佢哋喺語文方面，尤其係文學方面嘅興趣並唔濃厚。我覺得佢哋感染唔到學生對語文或者文學嘅興趣，我以前成日覺得生命係會影響生命，我哋自己將篇作品睇完之後好興奮解俾學生聽，學生聽到你個份興奮就去睇個篇作品。以前我哋嘅老師咁樣感染我哋，我哋就咁樣感染我哋嘅學生。我覺得中國文學科少人揀，原因係我哋教學生時，我哋本身都顯露唔到魅力出嚟，令到佢哋對文學好有興趣。

(C1-INT-12)

戊、學生個別差異嚴重

馬老師發現在新課程實施後，學生個別差異的情況比過去嚴重，他指出有兩固原因：首先，在334新學制實施後，不少學術水平不足的學生都能夠升讀高中。中文科有別於經濟、地理、物理、化學、生物等選修科，由過去到現在都是必須的學科。修讀選修科的學生，或多或少都對該科有些興趣，但是中文科是必修科，學生不論對本科有沒有興趣都要修讀。所以馬老師很無奈地說：「其他科嘅同事都覺得我哋好慘，話『你哋語文科無辦法，都要硬哽呢啲學生啦』」。其次，就是中文科的性質跟其他學科的不同。馬老師認為其他科都傾向知識傳遞方面，例如地理科會教授地震的成因，學生能夠明白就可以了。語文科就不一樣，要求學生寫一篇文章，每個學生都能做到，但他們在遣詞造句會高下互見，而且差異很大。教地理科，如果學生不理解地震的成因，教師重複講授十次，又或許教師用不同的方法向學生講授，往往都能讓學生明白。然而，學生的文章寫得差，文章中的詞序混亂，又或者邏輯欠妥，即使老師用不同的方法講解十次，也未必能夠令學生更正本身嘅問題。老師投入的努力，往往如泥牛入海，不知在哪裏消散了。(C1-INT-6)

己、學生學習動機低

由於新課程已經取消了指定篇章為教材，學生認為教科書的內容考試根本不會考到，又或是認為中文科根本不用溫習。馬老師的學生學術水平較低，屬於第三組別，對於考試本已缺乏信心，很容易就會放棄。馬老師認為學生的語文能力跟篇章閱讀的能力是掛鈎的，學生如果不主動去閱讀具體篇章，根本不可能有機會提升語文能力，解決學生在這方面的積弱。為此，馬老師在數年前就在校內試中規定考核每個單元中的一篇文章，希望藉此作為誘因令學生閱讀教科書中的篇章。(C1-INT-20)

除了新課程取消了指定篇章教材，致令公開考試沒有具體考材外，馬老師也發現老師不斷為學生操練公開考試的模擬試題，固然可以增強學生應試的信心，但也令到本科的學習極其沉悶。馬老師回顧過去學生在本科的成績，常常思考一個問題，學生對中文科學習的這種沉悶感覺是否影響他們的學習動機？馬老師的學校在過去針對公開試的部署是令學生取得合格的成績，結果大批學生達到目標。不過，馬老師覺得根據學生的語文水平，他們應該可以取得更高的等級，當中不少來自內地的插班生，他們的中文水平理應可以在公開考試中取得五星級的成績，但最後只能取得二等或三等。馬老師曾經做過一次關於高中中文科學習的問卷調查，結果顯示大部分學生都有信心在本科公開試合格，但卻沒有興趣在中文科相關的領域發展，包括在日後升學時考慮報讀中文系等。馬老師又認為現時的學生都知道中學文憑試剛實施不久，考核的形式經常轉變，老師提供的訓練應該能夠幫助他們，可是終日在課堂上操卷，老師即使講授篇章，也只要求學生在工作紙上找出課文的段旨，學生找不出來，老師就叫他們抄下答案。這種做法只為了呼應近年閱讀卷的試題性質，完全沒有分析作者運用了甚麼特別的寫法，傳遞了甚麼特別的情感和信息。馬老師覺得新課程可取之處是加插了校本的選修單元，因為單元內容不用直接跟公開考試連繫，學生反而覺得是整個學科課程最有趣的地方。(C1-INT-18)

庚、與個人語文教育觀牴觸

馬老師表示，作為一個稱職的高中中文科老師，撇除協助學生應付考試外，還應有一種薪火相傳的傳命感。可惜，他周遭不少語文科老師對稱職中文科教師的要求是準確理解

公開考試的需要，再根據這種需要去訓練學生。只要統計出一個圖表，顯示出在公開考試出現得最頻密的試題，又或者綜合了出版社擬寫了甚麼類型的試題，這樣已表示他已很稱職。也有老師覺得自己針對過去出現過的試題，從出版社的考試練習冊中搜集到類近的練習，分發給學生做。隔壁的一班做了八份，而他做了十份，已經十分稱職。馬老師就不敢忘卻自己為甚麼要投身中文科的教學工作，當中重要的一點就是要把語文素養傳遞給下一代。(C1-INT-14)

5.2.6 個案六：蔡老師

甲、工作量大

蔡老師用了兩個生活中的例子來說明高中中文科教師的工作量比其他科老師大。第一，蔡老師是駕車上班的，她會順道載一位教數學科的同事往返學校。每次她要離開學校時，這位同事都可以立刻動身，相反，這位同事可以做完工作可以離開學校時，蔡老師往往仍有工作未完成，需要這位數學科同事等候。蔡老師指她平日要到接近七時才離開學校，如果偶然有一天她可以在五時離開，這位同事必定可以即時離開。第二，以往蔡老師曾教授中國歷史科的，每次考試批改試卷，只要花個多小時就可以改好。相比之下，現時的中文科新課程，要批改學生的聆聽、閱讀、寫作和綜合卷，還要聆聽學生的說話卷，比以前教授中國歷史科，或現時坐在身邊教授其他科的同事，多花很多時間在批卷之上。(C2-INT-23)

高中中文科之所以會有如此大的工作量，蔡老師認為是由於新中文科課程沒有指定嘅教材，老師利用課程提供的彈性和空間去設置本科的教學：

如果我哋好認真去處理學生嘅學習需要，就算我哋攞住本教科書都唔代表我會完全依足教科書嘅內容來教，喺學習內容方面老師要四圍搵，見到合適嘅教材時，我哋會加插入課堂裡面，或者取代教科書原本有嘅嘢。我覺得其他科無咁嘅需要，好係數學科，嗰條數可能會係深啲淺啲，佢係加減乘除，就係加減乘除，你有個課程喺度，你唔需要再調整課程嘅內容，只需要調整課程嘅深淺程

度，但係語文科連學乜嘢內容，點樣去學，我哋都要處理，喺呢方面要花嘅時間同心思會特別多。(C2-INT-3)

由於蔡老師的學生屬於第三組別，語文水平都較一般高中學生低，當其他學校在擬卷時盡量貼近公開考試，但蔡老師卻不能這樣做，因為對她的學生來說程度太深了。她舉出一個例子，近年公開考試的閱讀卷常常要求學生做比較閱讀，即先要學生閱讀一篇完整的文章，然後在其中一些題目再引入另外一段文字，要求學生做比較。蔡老師坦言，類似的題目即使把難度再下調「十級」，她的學生也應付不了。蔡老師很希望所擬的試卷，跟學生的學習掛鉤，同時能切合他們的程度。正因這個緣故，即使是出版商提供的資源，她都不能直接沿用，而需要改頭換面，這一點她認為是有別於其他學校。(C2-INT-19)然而，課程調適的工作確實令工作量大量，蔡老師有時會感到力不從心，被迫放棄做調適：

我自問尚算是一位積極嘅老師，如果我教呢班，啲資料唔啱用，我會好努力去諗，有無第二個方法呢。不過，呢個對語文科老師係一個好大嘅拉扯嚟，因為個工作量會好大，你要切切實實地根據啲學生嘅情況去做修訂，你嘅工作會比其他科老師加倍辛苦嘅。因為你擺啲資料番嚟，你要睇過篩選過，仲要諗點教，嗰個時間會花得好犀利，會好吃力。事實上，我成日都感到力不從心，個心諗咁樣做會好啲，但係始終都無辦法做到，因為教學時間太緊迫，改得完學生嘅作業又備唔到課，備得課嚟又改不完學生嘅作業。喺呢個時候，你唯有犧牲，放棄做調適。(C2-INT-15)

有一點值得注意的，對於公開考試的分卷多，引致高中中文科教師的工作量大增，蔡老師表示她可以接受，因為新課程的設置比舊課程更有利學生的學習。在舊課程時，考核比較著重篇章內容，蔡老師認為只要肯「背書」，就一定可以應付。由於她的學生程度較低，學習動機也不高，不願意「背書」，因此影響了考試表現，她得花上很多時間和心思去解決這個問題。然而，自從新課程推行後，教學可以細分為閱讀、寫作、聆聽、說話和聆聽，蔡老師可以作專門或針對性的訓練。類似的訓練在反復進行後，學生的成績有明顯改善。不過，對於校本評核的安排，蔡老師也覺得流於瑣碎：

如果你話SBA，我覺得係太多喇，太瑣碎得滯。因為當中唔單止涉及一啲行政工作，我哋要一齊坐低，傾下出啲乜嘢卷，點樣為學生排位，其實呢個花咗我哋好多時間，跟住你仲要改。另外，有一點我實在不能理解的，學生平日都要做功課，點解要揀一份嚟交分，咁樣又要同同事坐底，不斷傾不斷睇。如果你話從教學嘅角度嚟講有作用就無所謂，但係因為太瑣碎而令到我哋要花時間，我覺得係不值得嘅。(C2-INT-24)

另一個令到蔡老師感到工作量大增的原因，是在新學制下更加多學術水平低的學生可以升讀高中，蔡老師的學生原本已屬於第三組別，語文程度原本已遠遜於一般學生水平，如何提高學生的語文水平，貼近公開考試的要求，原本已經不容易。在新學制實施後，蔡老師面對更加嚴重的學生差異問題，讓她感到教學面對更嚴峻的挑戰：

第二樣嘢主要係啲學生，因為學生都比較弱，你又要去諗下點樣帶起佢哋嘅學習動機。因為佢哋已經去到高中，啲學習動機一般都會比初中弱咗少少。所謂動機，唔係指應付考試嘅動機，佢哋嘅考試動機係好強咗嘅。不過，喺初中時，學生會比較熱熾，係咁舉手，係咁舉手，但係去到高中之後就比較少。同埋有啲學生上到高中之後，知道自己跟唔上，於是開始懶散，你就要諗下點樣對應佢哋。再加上班裏面有好叻嘅學生，亦都有啲好懶散嘅學生，變咗呢兩堆唔同嘅人又喺度拉扯你。你要諗下點樣令到叻嘅學生學到嘢，懶散嘅學生無咁懶散。我哋成日講要照顧學習差異，但係我覺得呢樣嘢只係一個概念，要落實時，我哋係唔係百分百做到，我覺得係無個囉，只好過係你有無關注到，有無嘗試去處理，令到多啲學生會受惠。但係你會覺得當中存在一個空隙，你係無辦法去填補個囉。呢啲都係我面對過嘅一啲困惑。(C2-INT-15)

乙、課程內容抽象

蔡老師發現一個情況，不管是剛從院校畢業新入職的老師，抑或是資歷較深，從舊課程過渡至新課程的老師，他們對新課程的要求都感到困惑：

我見過就算係啲舊課程經驗比較豐富嘅老師，佢哋都教過新課程，同埋啲啲啲啲畢業出嚟老師，你同佢哋傾下，會發覺佢哋都會很困惑，唔知點做。以前我哋有啲篇章嘅，啲篇章要教嘅嘢起碼繃繃嘅，學到呢篇文章你會知道係學襯托，學到啲篇文章就會學對比，全部都平平穩穩。但係而家，同同事傾時，閱讀係應該要點教呢，我懷疑同事都未必會了解囉，就算我自己喺過去都有段時間好疑惑，閱讀係應該點教呢？要教啲乜嘢呢？唔同以前嘅課程，SET死咗咁多篇文章，出版社會教你點樣處理，但係而家唔係，幾乎篇文章，都只係講記敘六要素，究竟要教啲乜嘢，好多老師都唔知。如果佢唔多啲諗，就算三四五六年，佢都係咁困惑。(C2-INT-16)

蔡老師指現時的課程文件只是落實了一個課程框架，但當中並沒有任何內容，不論是教材、施教方法和評核等，都得靠教師自己去處理。倘若教師較積極，主動思想，會有更加多具體內容落實到教學層面，否則，課程文件始終都是一個很虛無的框架。現時教育局在《課程指引》以外，再提供了一些單元示例和400多篇可作為教材的文章。單元示例儘管把整個單元的設計、教學和評估都有一個完整的示範，但因為蔡老師的學生程度實在太低，當中的建議未必可以落實到課堂教學層面之上。(C2-INT-5) 至於400多篇文章，僅得文章本身的文字，並後續的處理，也要教師自己去拆解分析，思考如何應用作教材，既花時間又未必確保分析準確，作用也不大，教師身處這種困局，常感無所適從。(C2-INT-17) 在這種情況下，蔡老師發現不少教師會依靠教科書，但她也發現現行的教科書中常有誤導的成分，教師依書宜說，必定影響教學效果：

就算教科書提供嘅文章係OK嘅，但裡面都只係講下啲啲技法嘅名稱，並無再進一步嘅探討。好似我哋啲啲要教〈店鋪〉，我同啲同事傾，你會教到邊個位，同事嘅回應係「我教唔到啊，我淨係可以教視覺描寫、聽覺描寫」。其實我已經同佢講過好多次，唔好成日講呢啲，其實可以講下文章嘅內容，講下文章嘅深層意義，同埋文章嘅結構，呢啲都係比較值得去學嘅。不過，就算你同啲老師講咗幾多次，因為本教科書係咁寫，佢咪都只會跟住咁講。去到中四你仲同

佢哋講視覺描寫、聽覺描寫，我都會同同事講其實公開試都唔會問學生呢段文字用咗啲乜嘢感觀描寫手法，真係無見過。就算問，都唔會問得咁淺，都會問下效果。可能好多人仲停留喺個個位，我攞住本教科書，我就跟住咁嚟教，其實有無本教科書對個課程理解都差異不大，只不過有佢你會感到實在啲，無咗佢就會覺得再空泛啲。(C2-INT-17)

課程文件內容空泛，教科書常有誤導成份，蔡老師惟有通過公開考試卷來理解新課程的教學要求。她表示見到正式的考試卷後，對整個課程和教學的理解都踏實得多。她起碼知道兩點：一、閱讀卷考核的模式跟她們的教學方取基本接近，但考核的深度跟她的教學相差太遠，她的學生無論如何都不懂得回答。二、她也發現公開試卷的題目會關涉到其他的課程內容，例如閱讀卷並非只考核閱讀能力，也會涉及文化成分，僅憑她科組的資源，很難擬出這樣水平的試卷。(C2-INT-17)

丙、科組成員對課程和教學取向

蔡老師對於課程和教學的取向，跟科組內的同事並不一致，例如對於選修單元和必修單元的關係，蔡老師認為應該利用選修單元去鞏固必修單元的學習內容，但她的同事覺得選修單元對應付考試沒有實際的作用，應該不必花心思去處理。此外，在她們的科組內，有部分成員會比較關注學生的學習過程，因而會花心思在課堂活動的設計方面；也有部分成員傾向於操練公開考試，只會在課堂上集中安排學生做應試的練習題。(C2-INT-10) 蔡老師指她的部分同事，常常派發練習給學生作為家課，然後就在課堂上核對答案，她並不認同操練的教學模式。因為她的學生自學能力較低，必須要老師引導才有得著，如果不斷派發練習給學生做，但老師的回饋不足，根本無助學生提升語文水平。(C2-INT-11)儘管科組內的教學取向並不一致，但由於在實際教學層面上是採取「班本」的處理，在教學安排上的處理也不必要求相同：

我哋都會為學生分班分組嘅，有啲班嘅能力好弱，有啲班嘅能力又比較強，變咗我哋會用唔相同嘅方法去處理教材，甚至乎連用嘅教材都唔會一樣嘅。試過

某老師做出一份嚟嘅中央教材，喺我個班真係唔啱用，我都會另外做過一份教材，但係做完我哋都會共享嘅。總之啱用嘅就用，唔啱用就唔一定要用。分歧我哋就一定有嘅，但係唔會去到大家鬧意見，不過對教材同教學有唔同嘅處理就一定有。(C2-INT-8)

丁、校長對學科的理解和支援

蔡老師早已接受了高中中文科教師工作量遠比其他科老師多的事實，但仍希望學校可以特別體察語文科老師的情況。蔡老師的學校剛剛換了校長，上任校長是數學科出身，他對教員的工作安排只採取簡單的計算方法，就是人人每週三十節課。蔡老師說：

佢唔會諗到如果大家都三十嘅時候，語文科老師其實等於其他科嘅四十，甚至五十。你就算講俾佢知佢都唔承認，因為喺佢管理嘅角度，佢唔會承認你做多啲嘢，亦唔會承認你需要多啲時間，多啲空間，總之人人三十，咁就公平。我覺得語文老師做到咁，其實真係好悲哀嘅事，所以我覺得教育當局要關注語文老師個工作量。(C2-INT-25)

問及對新任校長的觀感，蔡老師表示這位新校長剛到任不久，尚在摸索學校的情況。不過，稍為令她欣慰的是新校長曾公開表示，中文科的教學相對於其他科，成績雖不算突出，但不難發現科組成員投入不少心力。但另一方面，新校長到任後，便即鼓勵蔡老師舉辦不同的活動，包括跟其他學校作語文教學方面的交流。對蔡老師而言，這些建議並非沒有意義，不過會構成一種壓力。因為這些建議一旦落實，她的工作量就會進一步大增，原有的工作一定會受到影響。(C2-INT-32)

戊、學生個別差異嚴重

研究員參觀了蔡老師的一節中五中文科課堂，教室內有很多空的座位，學生人數只有20人左右。(C2-OBS-1)原來在新學制推行後，不少學術水平不足的學生都能夠升讀高中課程。這些學生在升讀中四以後，知道自己跟不上高中的課程程度，便開始懶散，由是班內學生的差異也越趨明顯，也對蔡老師的教學構成沉重的壓力。往往在暑假之後，這些跟

不上課程程度的學生會自動退學，班內學生個別差異的問題也因而紓緩。(C2-OBS-INT)不過，整體而言，個別差異的問題一直是蔡老師在教學上的挑戰：

有啲學生上到高中之後，知道自己跟唔上，於是開始懶散，你就要諗下點樣處理佢哋。班裏面有好叻嘅學生，亦有啲好懶散嘅學生，變咗呢兩堆唔同嘅人又喺度拉扯你。你要諗下點樣令到叻嘅學生學到嘢，懶散嘅學生無咁懶散。我哋成日講要照顧學習差異，但係我覺得呢樣嘢只係一個概念，好難百分百落實得到。我只能夠做到我有關注到呢個情況，嘗試過去處理，令到多啲學生受惠。但係學生之間存在嘅空隙，你係無辦法去填補。(C2-INT-15)

己、學生學習動機低

蔡老師在教學上面對的最大問題，就是學生的學習動機低，因此她在課堂設計方面常常要花費不少心思。蔡老師指出，能夠升讀到高中，尤其是中五或中六的學生，一般都有應試的動機，但對學科本身卻沒有興趣。蔡老師同時兼教高中及初中的中文科，她發現二者的課堂氣氛明顯不同。在初中的中文科課堂，學生的課堂反應很主動，用她的說話「學生係咁舉手，係咁舉手」，但這種情景在高中的中文科課堂再也很難找到。(C2-INT-15)出現這種情況的原因，蔡老師推測是新課程沒有指定的教材，考核又以能力為主，不涉及具體的篇章內容，令到學生在學習方面無從下手，也產生了一種錯覺，以為課程要求變得寬鬆。這種感覺，連身為中文科老師的她也感到很強烈：

有時啲同事都會問我，點樣可以令到佢嘅小朋友學好中文，其實我都唔知點答佢。我覺得都無乜辦法，因為而家嘅課程無嘢讀。有嘢讀就實實在在攞分，得唔得都好容易就分辨出嚟。對學生嚟講，佢哋知道外面公開考試都唔會考篇章內容，亦都覺得中文科無嘢讀，即使你叫佢去讀啲教科書嘅課文，同佢哋講對佢哋好有幫忙，佢哋會洞識到你係呢佢，佢哋都唔係咁蠢嘅。以前就唔一樣，死背爛背都好，你都有啲嘢實實在在。其實有時會面對一個兩難嘅局面，你會覺得以前舊課程有啲具體嘅嘢俾學生讀，或多或少都有啲嘢在手；但係而家新

課程又突然完全鬆咗綁，為我哋提供好多空間。(C2-INT-27)

5.2.7 小結

教師的身份認同並非游離於脈絡之外，反而是跟社會、文化和政治等脈絡環境有密切的關係（Varghese 等(2005)）。本章節描述了六位教師在新課程實施後，教師工作的變化。從幾位個案教師的話語中，我們可以知悉教學工作上的轉變，往往為高中中文科教師帶來不同的衝擊。

個案一的鄭老師面對著新高中中文科課程實施後，由於公開考試的五卷分立，令到她在教學安排上都要兼顧五個卷別的內容，連帶批改習作、擬卷、改卷等工作都大增。與此同時，自從公開考試引入校本評核後，由於需要向考評局呈分，以及應付考評局對學生習作的抽查，整個學科教學衍生出大量的文件和行政工作，令到鄭老師的工作百上加斤。新課程取消了指定的篇章教材，加上要回應校本評分的公平原則，鄭老師的科主任要求所有老師採取相同的教材，以及一致的量化評估準則。由於跟鄭老師的教學理念相佐，她與科主任之間常有磨擦，但最後都得屈服於科主任的行政指令之下。公開考核模式經常變化，令鄭老師對教學欠缺信心，取消了指定的考核內容，也影響了學生的學習動機。鄭老師本身也不認同新課程實施後的教學取向，認為語文科的教學層次被降低。以上種種，都是鄭老師在近年的教學工作上遇到的挑戰。

個案三的楊老師也面對工作量大增的問題，在教學時間沒有增加的情況下，要照顧公開考試新增的卷別，影響了他在教材處理的自主性，使他從過去可以自主地選用和修改各種材料，變成被動地選用出版社現成的教材。此外，新課程的內容和要求空泛，許容有不同的詮釋空間，實施質素難有保證。由於科組成員的學術背景不同，對新課程的教學取向不一，加上校長對中文科的忽視，令科組難以發展出高水平的校本課程，影響了教學成效。另外，新課程對老師提出了新的要求，包括了時間管理的能力，以應付膨脹的課程；選修單元的設置也要求教師具備有別於舊課程的知識。最後，新課程強調語文的工具性，文學和文化元素減少，也令楊老師的教學不及過去舊課程時般享受。

個案四的胡老師，由於公開試卷別增加，加上要不斷調適教材以協助學生應付公開考試，胡老師的教學工作量也因而激增。課程內容與要求抽象，唯有通過公開考試來調適教學，可是公開考試的模式不斷變化，使胡老師無所適從，在不安的情緒下，胡老師惟有加強操練，令他陷入一個工作量不斷遞增的惡性循環之中。此外，胡老師也為公開考試與實際教學脫節感到困惑，包括考評局擬題時沒有考慮坊間教科書對篇章的詮釋，也沒有就教材的範圍外延作清晰的說明，為胡老師的教學增添不明朗因素。在中學學制改變後，不少學術水平不足的學生能夠升讀高中課程，使胡老師面對的更嚴重的學生個別差異問題。新課程把語文能力分別處理，胡老師認為是對語文教學的一種割裂，而公開考試的考核戶向已超出語文範疇，這些也跟胡老師的語文教育觀有所牴觸。

個案五的馬老師對近年教學工作轉變的第一個印象就是習作的批改量大增，而且還需要在課堂以外騰出時間替學生進行說話教學。新課程的內容抽象空泛，儘管馬老師消耗了不少精神和時間，仍未能掌握課程的要求，最後唯有借助教科書來理解課程的要求。可是，馬老師又發現教科書對單元教學的理解存有偏差，每每只著重處理能力點，忽略教材深層意義，以及獨特寫作手法的分析。此外，由於馬老師的學生屬於第三組別，學術水平較低，需要老師預先熟習公開考試的模式，方能有信心應付，可是近年公開考試的模式經常變化，令到馬老師無所適從。另外，校長對中文科的特質不認識，盲目地鼓吹在課堂內小組討論和師生互動；科組成員由於學術背景的不同，在教學的取向不一；新學制實施後，作為必修科的中文科面對更嚴重的學生個別差異的問題等等，都影響到馬老師的教學，也讓馬老師覺得中文科教學已漸漸喪失過往把薪火相傳的使命感。

個案六的蔡老師教授的是第三組別的學生，為了要應付學生整體語文水平過低，以及新學制實施後學生個別差異日趨嚴重的問題，她必須花費大量時間和精力去發展校本的課程和教材。可惜，前任校長並不承認中文科老師的工作量多於其他科目，在教時的分配與其他科相同。蔡老師也面對課程內容和公開考試要求抽象等問題，但公開考試的分卷考核模式，有利於她的學生應付考試，她對此並不反感，只是校本評核的要求過於瑣碎。由於新課程並沒有具體的考核內容，直接影響了蔡老師學生的學習動機，認為老師教授的篇章不會考核，或認為中文科考試不用溫習。對於傳統語文的要傳承古人語文精粹，培養學

生品德情意，蔡老師也作過一番反思，並處於矛盾之中：堅持則難有理想教學效果，放棄則有違中文科教師的身份認同。

個案二的何老師展現出有別於其餘五位老師的特質，新課程取消了指定的教材，公開考試的卷別增加，對他都沒有構成很大的壓力。他歸因於兩點，不斷閱讀高質量的書籍，成為「學習型」的老師，在講課時隨意都舉出具體的例子與學生討論；另外，不斷關注教學效能，不斷反思如何教學，避免盲目跟隨公開考試的步伐，形式化地訓練學生。在科組成員間的合作方面，何老師鼓勵同事分享教材和背後的理念，雖然大家都使用相同的教材，但沒有硬性統一使用方法，他強調的是同事理解教材背後的精神後，再作個人的發揮。儘管在整體教學上，何老師都游刃有餘，但他也面對兩項挑戰：一是新學制合併後，學生在高中的學習時間較過往少一年，限制了他們的發展；其次，新課程改以能力取向後，如何在評核中判斷學生表現的優劣，也較過去困難。

本研究旨在探究近年的高中中文科課程改革下，高中中文科教師的身份認同變化。在章節 5.1 中，六名受訪老師以他們的話語建構了他們的教師身份認同的複雜、多元內涵，當中交織著學科傳統的文化和價值觀，以及考試文化的價值觀。在本章節，六名受訪老師進一步敘述他們近年的教師工作，在不同層面的變化。除了個案五的何老師外，其餘的五位受訪老師在處理教師工作時都遇到不同的困難或障礙，這些困難或障礙有的令到他們不能實踐協助學生應付公開考試的身份認同，有的令他們不能實踐傳承傳統語文或文化的身份認同。例如，所有受訪老師都認為高中中文科教師必須協助學生應付公開考試，可是因為公開考試卷別的增加和校本評核的關係，令到他們工作量大增；課程因為取消了指定篇章教材，以及公開考試模式不斷變化，也令他們掌握不了教學的要求；其他如科組成員對教學取向的分歧、學生個別差異問題嚴重等，都令他們要實踐協助學生應付公開考試的身份認同倍添障礙。又例如，除了個案六的蔡老師外，其餘的老師都認同高中中文科教師都肩負傳承傳統語文和文化的使命，但由於新課程取消了指定篇章，令學生覺得教師講授的篇章並非考核內容；新課程能力導向，把語文學習割裂等等，也阻礙了他們實踐這傳承傳統語文及文化的身份認同。

5.3 影響高中中文科教師身份認同的因素

本章節將會承接上一章節的內容，從六位個案教師的會語中，歸納出影響高中中文科教師身份認同的因素。在第四章的「研究設計」，本研究提出了從「制度層面」、「學校層面」和「個人層面」來探究影響高中中文科教師身份認同的因素。不過，以上三個層面的劃分，只是為了方便研究結果的呈現，並非代表三個層面互不關連。事實上，不同層面的因素也會互相影響，例如「學生學習動機和個別差異」是「學校層面」中影響教師身份認同的因素之一，但本身亦受到「制度層面」中「高中學制的轉變」和「新課程取消指定篇章教材」等因素影響。

5.3.1 制度層面

甲、高中學制的轉變

自從新高中學制在 2009 年正式實施後，讓所有初中學生不用經過篩選升讀中四課程。中文科在新學制中是必修科，意味所有學生都必須修讀，對於招收學術水平較低學生的學校，意味著更多語文水平不足的學生修讀高中中文科，學生個別差異的問題因而轉趨嚴重。在本研究中，胡老師（個案四）、馬老師（個案五）和蔡老師（個案六）均面對這個問題。當這些學生升讀中四後，發現自己跟不上高中課程，對學習便轉趨消極，甚至做出騷擾課堂的行為。研究員到馬老師和蔡老師的學校觀課，發現學生語文水平和學習動機都有很大的差異。在馬老師中四級的課堂，學生缺席的情況頗嚴重，同一天內有 7 人缺席(C1-OBS-1)；而蔡老師中五級的課堂，則只有大約 20 名學生上課 (C2-OBS-1)。在觀課後的晤談中，兩位老師均表示對於這種情況無能為力，只有等學生自動退學學生差異的問題才能得以紓緩。

乙、新課程取消了指定篇章教材

有別於 1990 年或以前的高中中文科課程，新課程取消了指定的篇章教材，強調能力

導向。老師在詮釋課程時，往往感到困惑，例如馬老師就在理解課程要求上花了很大的精力和時間。(C1-INT-9) 楊老師認為課程內容空泛，沒有具體說明要求，儘管可以說是給予老師很大的空間，但也難保證課程實施的質素。(B1-INT-5) 此外，由於課程沒有指定的內容範圍，「上下古今，甚至翻譯嘅文字、科普性嘅理性文字，都可以列入教材，對語文老師嘅要求其實比過去更加高。」(B1-INT-4) 胡老師指出取消範文後，公開考試的範圍外延沒有清楚界定，老師在施教感到壓力同時，也對本身的教學成效欠缺信心。(B2-INT-9) 取消了篇章教材，意味學校可以發展校本的課程和教材，蔡老師對此雖表示贊同，因為新課程對她所面對的第三組別學生有利，但校本課程和教材的發展工作令她的工作量激增。(C2-INT-3)

由於課程文件只提供概括的指引，在課程剛由中四開始實施至首屆公開考試舉行這段期間，整個高中中文科課程的詮釋都被教科書出版社牽引住，對本科單元的處理只著重能力點的辨識，例如課文中出現了哪些說文方法，包括了多少個記敘要素之類，馬老師這樣比喻：「好似睇一套戲咁，如果要你去數套戲嘅能力點，你都會覺得好無謂，數吓個主角舉起右手幾多次，咁樣變咗你對套戲會無興趣。睇電影應該要去探究電影製作人個內心世界，就正如我們講授篇章時探究作者的思想感情一樣。」(C1-INT-24)

丙、公開考試模式的轉變

新高中課程實施後，中文科的公開考試模式也隨之改變，除了分立閱讀、寫作、聆聽、說話和綜合能力等五個卷別外，也加入了校本評核部分。校本評核除了要求學校開辦最少兩個校本選修單元，每個單元需要呈交進展性評估和總結性評估的成績外，也要求學校呈交學生參與語文活動和日常課業的成績。除了個案二的何老師外，其餘五位受訪老師都直言在課程教學時間不變的情況下，由過往的兩個卷別增加至現時的五個，並要兼顧校本評核，令到高中中文科老師要處理的教學內容激增，連帶其他如批改習作、擬卷評卷等工作也大增。而校本評核更衍生出大量的行政工作，教師需要紀錄學生的每項習作成績，並得確保學生完成所有習作後，再把所有相關資料整理存檔，花費相當的時間處理文件，目的是為了應付考評局抽查，有老師質疑這項措施的需要(A1-INT-14)。

其次，新高中課程自從 2007 年開始，開始五卷分立，可是多位老師都反映，公開考試的模式近年不斷變化，在協助學生應付公開考試的迫切需要下，老師往往感到窘迫。例如個案五的馬老師指他們仔細分析過 07 至 19 年的閱讀卷，發現考核的方式都以類似讀書報告，要求學生閱讀篇章後，在試題的留空位置填上關鍵字詞或句子。為此，他花了不少時間讓學生熟習這種答題形式，但到了新高中的文憑試，卻改為貼近中國語言及文化科的題型，用開放式的問題要求考生發揮。(C1-INT-9) 另外，公開考試考材的範圍外延沒有界定清楚，也使老師感到十分困惑，例如 2012 年的閱讀卷選了《韓非子》的〈五蠹〉，胡老師和馬老師都覺得超越了《課程指引》所指「淺近文言文」的範疇 (B2-INT-9, C1-INT-19)。在這種情況下，有老師坦言連自己都沒有信心在中文科的公開考試中取得理想成績。(鄭老師, A1-INT-25) 馬老師這樣形容他與同事的在這種情景之下的心情：「大家都有心理準備，呢幾年都會居於危難之中，成日都要諗吓點樣面對以後嘅改變。」(C1-INT-10)

5.3.2 學校層面

甲、校長對學科欠缺正確的理解和給予足夠的支援

新高中課程實施後，在課程時間不變的情況下要處理新增的公開考試卷別和校本評核，使中文科的工作量大增，部分受訪老師希望學校能夠體察他們的情況，給予相應的安排，可惜都未能如願。有的校長把焦點都放在通識科方面，希望藉著這個新開辦的必修科為學校製造優勢，因而把資源都投放在通識科上，對中文科不聞不問。(楊老師, B1-INT-16) 也有校長沒有理解中文科的性質，忽略了中文科要處理的內容遠比其他科目複雜，在工作安排上一視同仁，同樣安排每週三十節課，在這種安排下，間接增加了中文科老師的工作量。(蔡老師, C2-INT-25)

除了在工作量的安排上沒有照顧中文科老師的需要，有的校長對中文科本身缺乏正常的認識，致使在觀課時，盲目鼓吹在課堂上進行小組討論和師生互動，即使是寫作課也不例外，影響了本科的教學質素。(馬老師, C1-INT-21)

乙、科員成員對本科課程與教學的取向不一致

新課程取消了指定教材，強調校本課程的發展，加上公開考試中加入校本評分的部分，在課程取向和行政需要的情況下，高中中文科教師也需要加強與科組成員的協作。不過，倘若科組成員對課程和教學的取向未有共識，很難發揮出校本的課程精神。在受訪的老師中，個案一的鄭老師並不認同她的科主任採用量化的評估準則，去為學生在公開考試的校本評核作業評分，由於雙方意見分歧，科主任最後以行政指令方式要她依循。(A1-INT-15) 個案五的馬老師也指出，本科並非中文系主修，但後來補修語文本科學位的老師，和在本科課程中文學成分不重的大學中文系畢業的老師，他們都傾向於為學生操練試卷，在實際教學時，只會按照教科書的詮釋，教導學生辨識課文中的能力點，同時也把篇章的內容分析變得「通識化」。有別於畢業於本科文學成分較重的大學中文系的老師，傾向對篇章作整體分析，並探究作者的思想感想。(C1-INT-12) 楊老師指在舊課程時期，不論老師有甚麼教學理念，由於有共同的篇章教材，他對都清楚每篇文章要處理的項目，包括主旨、寫作背景、課文中的關鍵字詞、篇章結構的特色，在教學層面都有一致的方向，現時只強調篇章的結構分析，不一定要處理篇章內容，如果科組成員沒有共識，在教學上會有很大的參差。(B1-INT-7)

丙、學生欠缺學習動機和個別差異嚴重

這項因素既是制度層面因素影響的結果，也是直接影響教師教學的因素。在上文 3.1.1 「高中學制的轉變」已提及，由於高中學制的改革，中三學生不需經過篩選，就能升讀高中，加上中文科是高中課程的必修科目，意味高中中文科教師較過去面對更多學生個別差異的問題。個案四的胡老師指出，高中中文科的考核要求有別於其他科目以讀寫為主，而是讀寫聽說四者兼重，相對來說，要求較高，也間接加劇了學生個別差異的問題。(B2-INT-8)

在學習動機方面，幾位受訪老師都提及在教學上遇到相關的挑戰。由於新課程已經沒有指定的篇章教材，意味公開考試也沒有具體的內容範圍，這項轉變直接削弱學生的學習動機，例如個案一的鄭老師希望為學生深入討論篇章內容時，學生會質疑她為甚麼花費太

多時間在公開考試不會考核的範圍。(A1-INT-18)個案六的蔡老師也指出學生認為中文科的公開考試不考篇章內容，因而覺得中文科沒有內容可供溫習。(C2-INT-27)此外，由於坊間的教科書對篇章的處理，都是傾向於能力點的辨析，再加上反復的操卷安排，令學生覺得中文科枯燥，也是令學生對本科學習失去興趣的原因。(馬老師，C1-INT-18)個案四的胡老師指出學生只會視中文科為報讀大學的敲門磚，只要求老師教授應試的對策，對深入認識傳統語文及文化並沒有興趣。(B2-INT-15)

5.3.3 個人層面

甲、個人的語文教育觀

新高中中文科課程的能力導向，強調語文的工具性，跟不少受訪老師的語文教育觀有所抵觸，例如個案一的鄭老師認為中文科的教學應該讓學生接觸古人情懷，並傳承傳統文化內涵，新課程只視語文為溝通工具，使中文科的質性變得跟第二語言學科一樣。(A1-INT-19)這種思想往往令他陷於一種矛盾之中，想在有限的教學時間向學生多講篇章內容，但又知道這樣做無助學生應付考試。(A1-INT-25)個案三的楊老師儘管基於社會轉變，無奈接受新課程工具性的取向，但面對新課程中傳統文學成份減少，他在教學上得到的享受已不及在舊課程的教學時期。(B1-INT-11)馬老師認為語文老師必須把語文素養傳遞給下一代，基於這種觀念，他以科主任的身份要求各級在每個單元中抽取一篇文章，要求科組成員用傳統的教學模式講授給學生，這項要求甚至招來某些科組成員的批評。(C1-INT-14)胡老師認為會把教材與教學割裂得支離破碎，因為接受不了之前任職的學校採用補習社模式的訓練考試方法，轉職到現時的學校。(B2-INT-13)

5.3.4 小結

本節承接上一節「從教師工作的轉變看高中中文科教師的身份認同」的資料，從「制度層面」、「學校層面」和「個人層面」三方面歸納出影響高中中文科教師身份認同的因素，配合第一節個案教師對高中中文科教師身份認同的闡釋，本研究可以發現當個案教師嘗試實踐教師工作時，會受到不同層面的因素影響。本研究在本章的第一章指出教師的身份認

同內涵包含了多個子身份認同，這些子身份認同的建構可以是來自中文科學科傳統的話語，也可以是來自考試文化的傳統話語，教師在實踐教師工作時嘗試建構不同的子身份認同，最終構成整個高中中文科教師的身份認同。

例如個案五的馬老師，他認為高中中文科教師的工作包括了「協助學生應付公開考試」和「傳承語文素養」兩方面，通過嘗試實踐這兩方面的工作，馬老師建構出他作為高中中文科教師的身份認同。然而，在嘗試建構「協助學生應付公開考試」這方面的身份認同內涵時，馬老師受到多重因素的干預：在制度層面，公開考試新增的卷別令他的工作量大增；課程內容抽象，公開考試模式不斷變化，令到他難以讓學生熟習考試的要求；新的高中學制令更多學術水平不足的學生升讀高中，催化了學生個別差異的問題。在學校層面方面，校長對中文科特質欠缺正確的認識，盲目鼓吹小組討論和師生互動，使科組成員在施教時本末倒置；學生個別差異嚴重、缺乏學習動機。在個人層面方面，對傳統語文素養抱有薪火相傳的使命感與新課程強調語文工具性的取向牴觸。在建構「傳承語文素養」的身份內涵時，馬老師同樣受到多重因素影響：在制度層面方面：在新課程以能力導向，以及公開考試五卷分立的影響下，語文教學只強調工具性，落在教材處理時，只強調能力點的辨識，忽略內容的處理。在學校層面方面，校長對本科特性欠缺正確的認知，加上科組成員強調應試操練的教學取向，也與馬老師兼顧感受作者思想和整體探究篇章特色的理念相佐。由此可見，馬老師建構高中中文科教師的身份認同過程並不平坦順利，綜觀其他個案，幾位個案教師也有類似的經驗。

5.4 高中中文科教師符應新身份認同的方法

本節將回答本研究的研究問題（三）「高中中文科教師運用了哪些方法以符應新課程中的身份認同？」第一節的「小結」部分提及建構自考試文化的「協助學生應付公開考試」，以及建構自學科傳統文化的「培養學生品德情意」、「傳承傳統文化」等，構成了六位老師的教師身份認同內涵，本節將描述六位老師運用了哪些方法去嘗試建構以上兩方面的教師身份認同內涵。何以加上「嘗試」一詞，因為從受訪老師的話語中，教師身份認同

的建構過程不一定順利，甚至成功。

5.4.1 如何建構「協助學生應付公開考試」的身份內涵

新高中中文科課程的公開考試跟舊課程的兩個主要分別是：一、卷別的增加；二、取消了指定的篇章教材。前者意味著教學內容的增加，但這種增加指的並非如舊課程的篇章數量增加，而是要兼顧不同卷別的試題訓練。個案三的楊老師對這個情況有以下的敘述：

以前只考兩張卷，你嘅教學時間同教學安排始終都係鬆動啲，而家教學時間無特別增加，但係你變咗要做五張卷，係裏面操練性嘅嘢多咗好多。口語你一定要幫學生操練，聆聽你一定要幫學生操練，包括卷五（綜合能力）都要你幫學生操練。咁你一定要撥出相當嘅時間幫佢地做口語嘅練習，聆聽嘅練習，卷五嘅練習，你以前可以花比較多嘅時間喺教材嘅講解度，喺教學生寫作時可以同佢哋做比較多嘅交流，而家你係要疲於奔命。因為而家有五張卷，五張卷嘅比例固然係有唔同嘅，但係即使去到卷三只係十多個Percent，你都唔能夠唔理佢。(B1-INT-10)

在面對這種情況下，教師要實踐「協助學生應付考試」的身份認同內涵時，得額外投入個人的資源於試題訓練之上，例如個案四的胡老師和個案五的馬老師都提及需要在午飯時間為學生安排小組討論活動，以應付公開考試的說話卷。(B2-INT-21, C1-INT-7)儘管這種方法可以解決眼前問題，但長期持續會令老師疲於奔命。。

其次，由於新課程的公開考試取消了指定篇章教材，教師必須推測公開考試的考核的形式、教材的類型和範圍等，以調節本科的教學。針對此點，教師的應對方法唯有通過分析應屆的公開考試題目，推測來屆的考核形式或教材的類型和範圍。個案五的馬老師這樣闡述中文科教師如何追蹤公開考試的情況：

好似07、08年（中學會考）出咗啲科普，於是大行其道就要操科普，其實科普只係教育局嘅課程指引裡面，包含嘅一個類別啫，佢偶然性只係連續兩年出現咗啫，使唔使咁樣去操科普？老師都比較喜歡操考試嘅題型，譬如近年比較喜

歡出段旨，於是就操段旨。有啲老師甚至用個formula去操段旨，佢教學生首先間低啲關建詞關鍵句，將佢併合成一個句子就係段旨，你明白唔係段段都可以咁樣做。好似今年佢俾埋個段落大意你，而問你作者咁樣寫想達到乜嘢效果，你唔通又要跟？你跟唔完嘍。我發覺只要題型有改變，班老師就會有好多怨言，話又變啦，出咗幾年段旨又唔出啦。(C1-INT-16)

由於近年公開考試的形式都不斷在變化，以上方法未見奏效，例如閱讀卷不論在題型和考材方面都不斷變化，先看題型方面：

喺07年嘅新課程會考，開始有讀寫聽說同埋綜合卷。我哋好仔細去睇07，08，09幾年嘅試卷，慢慢摸清楚閱讀卷好鍾意出啲讀書報告形式嘅問題，類似睇完一篇文字之後，喺下面有段文字總括整篇嘅內容，不過留空咗啲緊要嘅句子或者字詞，要考生填落去。好似呢啲讀書報告形式嘅問題，我哋掌握到，根住喺校內出咗好多呢類形式嘅問題。但係去到新高中，一出嘅時候呢，唔係喺，題型唔係咁樣喎，反而仲接近文化科嘅題型。(馬老師，C1-INT-9)

再看教材方面：

好似閱讀理解咁，你幫學生操每一年唔同嘅試卷，但其實你俾唔到佢哋一個系統，譬如先出咗〈冥王星〉（按：科普散文），第二年出〈春江花月夜〉（按：初唐古詩），今年出《韓非子》（按：先秦諸子散文）。問題就出咗嚟喇，你究竟講唔講得出一個清楚嘅準則俾學生聽，公開考試有乜出卷嘅要求同範圍呢？你教晒成本《啟思》，可能都唔代表學生會應付到考試，但係唔教晒你又唔放心。做老師嘅功夫做足晒，但仍然無把握學生考得好，呢個都係一個問題嚟嘅。(胡老師，B2-INT-19)

由於教師不能掌握考試的題型和考材的類型和範疇，往往令教師在教師調適方面「無從適從」(B2-INT-9)，也對教學成效欠缺信心。(A1-INT-25)由此可見，高中中文科教師在建構「協助學生應付公開考試」的身份認同內涵時，往往遭遇挫折。

5.4.2 如何建構來自學科傳統文化的身份認同內涵

建構自學科傳統文化的身份認同內涵，包括「培養品德情意」、「傳承中國文化」、「傳承語文素養」等等，這些身份認同內涵往往都能體現老師的語文教育觀，但基於新課程強調語文的工具性，再加上應試的需要，這些身份認同內涵在正式的課程規劃內與「協助學生應付公開考試」一項處於衝突的狀態。教師大多採取在科組正式的課程規劃以外，另行調動個人的資源（包括時間和精力）組織語文學習活動，或是編製教材，藉以建構這方面的身份認同。

個案一：鄭老師	因為我哋無文學科，所以我會介紹一啲香港文學嘅文章俾學生讀，又或者請一些作家嚟學校做一啲講座。又或者我哋高中有一個選修單元係新聞與寫作，我就請咗一位大學嘅同學，佢是一位 BCC 嘅記者，嚟學校講一個講座，目的係想開拓學生嘅眼界。(A1-INT-10)
個案三：楊老師	我編選咗好多來自古代詩詞同散文嘅名句，名賢嘅哲語，或者諺語，俾啲學生分階段咁去讀。呢份材料有本身一定嘅語言形式特點同內涵，俾佢地知道下古代嘅文學同埋文化。另外，會用一啲課題編寫一啲成語教材，好似一啲同古代醫學有關嘅，一啲同古代工藝有關嘅，每個主題輯十個八個，希望喺學校嘅基礎上面做一啲嘅改變。(B1-INT-20)
個案四：胡老師	以前我試過帶學生去睇文武廟，又試過帶佢哋去睇下魯迅故居，做文學散步，經過實地考察學生先至有深刻印象嘛。(B2-INT-31)
個案五：馬老師	我會搞創作班，我希望從文學創作做起，帶起同學鍾意創作，因為語文教學終極要做嘅嘢係要學生攞起支筆寫到文章出嚟。我哋呢幾年都守住啲鍾意文學創作嘅同學，由我同另外一位老師教佢哋去寫一啲文學創作。(C1-INT-23)

由於是在正式規劃課程以外，另外投入個人資料，教師在建構學科傳統身份認同內涵時避免了跟「協助學生應付考試」的競爭，同時，在建構過程中也避免觸及「制度層面」和「學校層面」等因素，有關的教學工作得以實踐，也意味著這種方法湊效。

5.4.3 小結

高中中文科教師整體身份認同包含了來自不同話語的子身份認同內涵，分別是高年級課程的考試文化和學科傳統文化，兩者並存於正式的規劃課程內，互相競爭。從本節資料的呈現結果來看，在正式規劃課程內佔有主導位置的「協助學生應付公開考試」身份認同內涵，因為在建構過程中觸及制度層面的因素——公開考試模式的變動，建構過程因而並不順利。相反，教師在正式規劃課程以外，另外投放資源，藉以建構來自學科傳文化的身份認同，這種較迂迴的方法，由於未有觸及其他層面的因素，身份認同建構的過程較為順利。

第六章：討論、分析和總結

本港的高中中文科教師在過去一直處於穩定的教學情景之中。舊課程基本沿用傳統的範文教學模式，只在指定的篇章作選文方面的增刪，其高中部分的課程自 1993 年起施行至 2005 年，合共 12 年。自 2005 起，2002 年開始實施的第一次中學中文科課程推展至高中部分，高中中文科課程經歷了首次深層次的變革：取消指定的篇章教材，改為開放教材；課程取向由原來以篇章內容和語文知識為主導，改為以語文能力為主導；課程組織由原來以篇章為組織單位，改為以單元主單主題；公開考試由原來只分「閱讀」和「寫作」，改為考核「閱讀」、「寫作」、「聆聽」、「說話」和「綜合能力」五卷。未幾，為了配合 334 新學制的啟動，高中中文科課程在 2009 年又再經歷了第 2 次的修訂：在課程中加入了校本選修單元，包括「戲劇工作坊」、「名著改編影視作品」、「新聞與報道」、「多媒體與應用寫作」等等，大大擴闊了學科內容的領域和外延；公開考試加入了校本評核部分，學校需要呈交學生在選修單元的成績、指定的課外活動和日常課業分數。4 年內經歷了兩次大幅度的課程改革，使高中中文科教師的工作也產生了極大的變化，也動搖了高中中文科教師原有的身份認同。本研究旨在探究高中中文科教師在經歷這兩次課程改革後，其教師身份認同發生的變化。通過展現高中中文科教師與脈絡情景的互動，歸納出影響其身份認同的因素，本研究期望為高中中文科教師提供一個新視角：「在新課程實施下，我是一個怎樣的中文科老師？」進行反思。

本研究探究了六位教師的個案，採用個案研究法的目的是配合教師身份認同的特質：內部複雜且不穩定，與社會文化、學校、個人等不同層次的脈絡相互交織著關係。囿於個案的數量，本研究自不能完全展示時高中中文科教師身份認同的內涵，但作為此課題在本科課程與教學研究領域的首度嘗試，本研究仍豐富了高中中文科教師對本身工作與課程改革關係的認識，同時又希望與本研究報告的讀者建立「視域的融合」（陳向明(2000)）。

本章共分三節，第一節總結第五章的內容，包括：1. 六位個案教師在課改下其教師身份認同的變化，2. 並歸納出影響教師身份認同變化的因素，以及 3. 教師對這些變化的反應。

第二節結合文獻探討和分析以上三方面的結果。最後一節，綜合各論點，回應本文的三個研究問題。

6.1 研究總結

6.1.1 課改下高中中文科教師身份認同的改變

通過六位個案教師以自己的話語所建構出的身份認同，包括了多個子身份認同內涵（見第五章第 1 節），完全體現了「身份認同並非固定、穩定、一元和內部一致的現象，而是複雜、具遷移性和內部充滿矛盾的，也就是說具轉換和變化的特質」（Varghese 等(2005)）。綜觀這些子身份認同內涵，本研究可以歸納出建構自兩種不同的文化：「考試文化」和「學科傳統文化」。334 新學制實施後，中文科除維持原來必修科的地位外，其公開試的成績更成為了大學取錄學生的必然考慮條件，因此更令由「考試文化」建構成的子身份認同內涵更具優勢，因此，在所有個案老師的話語中，均提及協助學生應付公開試。另一方面，中文科經過長時間沉澱出的學科傳統，傳承中國文化和文學、培養學生品德情意等人文性的元素，已植根於教師的傳統身份認同之中，儘管新課程強調以能力導向，突顯語文的工具性，但仍難完全改變教師在這方面的觀念。雖然，個案六的蔡老師曾經反思過此項，懷疑在現今社會中，高中中文科教師是否仍堅守這個傳統，但因為學科傳統思維的影響，使她在思考這個問題時感到矛盾。(C2-INT-30)

本文將會進一步結合文獻探討教師身份認同的複雜、多元特質，同時也會具體分析在課改下高中中文科教師的身份認同的變化——反映「考試文化」和「學科傳統」的子身份認同內涵發生衝突。然後，本文也會探討由以上情況引致的教師身份認同危機。

6.1.2 影響高中中文科教師身份認同的因素

身份認同的建構建基於教師與身處的社會、文化和政治等脈絡環境的互動關係。（Varghese 等(2005)）為了更有系統爬梳出影響高中中文科教師身份認同的因素，本文的第四章「研究設計」已指出本研究結合了 Day 等（2006）和盧乃桂、王夫艷(2009)的意見，

提出了從制度、學校和個人等三個層面的分析框架。在第五章的第 2 節，本文把個案教師自課改後，在履行中文科教師工作時遇到的脈絡變化逐一作具體描述；在第五章的第 3 節，再按第四章「研究設計」所擬定的分析框架，把第 2 節的結果作系統整理。結果顯示，個案教師不論在建構反映「考試文化」的子身份認同，抑或反映「學科傳統」的子身份認同時，都會同時與不同脈絡的因素有所連繫。

例如個案四的胡老師，在嘗試協助學生應付公開試，建構反映「考試文化」的子身份認同時，他在多個脈絡層面都遇到障礙：在制度層面上，學生在新學制裡不用經過篩選就能升讀高中，加劇了學生個別差異的情況；新課程取消了指定篇章教材，考材範圍空泛；公開考試由以往只考核學生讀寫能力，改為全面考核學生讀寫聽說能力，令他對教學成效欠缺信心。在學校層面上，胡老師曾經因為與科組成員意見不合，不滿同事採用補習社式的操練試卷模式，轉職到另一間學校。在個人層面上，胡老師深受範文教學傳統的學習經驗影響，不接納新課程對語文的割裂處理。在第 2 節，本文將會把本研究的研究結果，跟其他有關教師身份認同的研究作對照，藉以深化此部分的分析。

6.1.3 高中中文科教師符應課改下身份認同的方法

根據第五章第 1 節的研究結果，高中中文科教師的整體身份認同包含了來自不同話語的子身份認同內涵——「考試文化」和「學科傳統」。由於二者在本質上的排斥和資源運用上的競爭（這方面將於本章第 2 節詳論），兩者存著衝突關係。代表「考試文化」的子身份認同，在正式規劃課程內佔有主導位置，可是教師在建構這方面的子身份認同時，因為受制於制度層面的因素——課程取消了指定的共同篇章教材，令考材的範圍抽象，外延模糊不清，公開考試模式的變動，使建構過程受阻。相反，教師在建構代表「學科傳統」的子身份認同時，多採取較迂回的方法（包括額外投放個人的資源），而且避免觸及其他層面因素，建構過程反而順利。

在本章的第 2 節，本文將借用 Giddens (1984)「結構——能動」(structure – agency)和相關的研究個案，藉著探討教師能否把脈絡結構的限制轉化為建構身份認同的資料，深入分析本研究的結果。

6.2 研究結果的討論與分析

6.2.1 課程改革下高中中文科教師身份認同的轉變

洪瑞璇（2008）指出教師身份認同牽涉一個複雜、多面且變動的意義體系，除了教師個人層面的經驗與理想外，各種教師專業論述、社會角色期待、教職女性化現象、教育改革、學校文化、教室情境等，都將影響教師身份認同的建構。正因如此，造就了教師身份認同「複雜、具遷移性和內部充滿矛盾」的特質（Varghese 等(2005)）。本研究的 6 位個案教師，在敘述他們的教師身份認同時，也體現了這種特質，例如個案一的鄭老師認為高中中文科教師應該展現中國語言及文學的學科教學專業、注重學生品德情意、傳承中國古代文化、協同學生應付公開考試；個案四的胡老師認為高中中文科教師的工作應該協助學生應付公開考試，以及培養學生品德情意；個案五的馬老師則在這方面提出了三項，包括：協助學生應付公開考試、較專業的教學身份、傳承傳統語文素養等。本文的第五章提及這些子身份認同的建構來自兩套不同的話語——「學科傳統」和「考試文化」：代表著「學科傳統」的子身份認同，包括注重學生品德情意、傳承中國古代文化或語文素養，以及代表著「考試文化」的子身份認同，即協助學生應付公開考試。這兩項子身份認同同時指向高中中文科教師的整體身份認同。由於教師身份認同包括了不同的子身份認同，教師在建構本身的身份認同時，得保持這些身份認同之間的平衡，避免發生衝突。（Beijard, Meijer, & Verloop (2004)）

另一方面，驟看之下，高中中文科教師的身份認同包含了以上兩種子身份認同是老生常談，但若我們把焦點放在課程改革的情景下，個案老師所敘述的這些子身份認同，卻在發生內涵的變化。在舊課程時期，由於範文教學需要處理作家思想感情和文章內容，高中中文科教師可以在正式規劃的課程內建構代表「學科傳統」的身份認同，但新課程實施後，取消了指定的篇章教材，加上以能力導向的學科教學理念，「學科傳統」身份認同正逐漸在正式規劃的課程內被邊緣化。在舊課程時期，高中中文科老師同樣要協助學生應付公開考試，包括香港中學會考和高級程度會考，但由於舊課程時期有統一的指定篇章教材，教

材和考材的關係十分具體緊密，加上考試集中處理學生的讀寫能力，教師能夠應付這方面的角色要求。然而，新課程取消了指定篇章教材，令教材和考材關係變得模糊，考核的內容兼及說話、聆聽和綜合能力等方面，教師要實踐這方面的教師工作，較過去來得困難。

六位個案教師在敘述他們在新課程下如何建構個人的教師身份認同時，不時會表現出個人的精神狀態或情緒，例如「力不從心」(C2-INT-15,19)、「疲於奔命」(B1-INT-10,12)、「辛苦」(A1-INT-26; B2-INT-5; C1-INT-7,10; C2-INT-15,30)、「緊張」(A1-INT-7)、「無所適從」(B2-INT-9; C2-INT-17)、「困惑」(C2-INT-15,16,21)、「無奈」(A1-INT-19,36; B1-INT-13)、「吃力」(A1-INT-28; B2-INT-32; C2-INT-15)、「無信心」(A1-INT-25; C2-INT-31)、「寂寞」(C1-INT-13)、「困擾」(B2-INT-6,8,9,13,14,24)、「焦慮」(B1-INT-18)等等。倘若我們把個案教師的這些反應投置於課程改革的情景中來檢視，可以視為一種教師身份認同的危機。在課程改革中，倘若課程改革的行動者在進行改革的實踐過程中，對本身的社會位置，以及相關的角色、社會地位和權責感到錯位或迷茫，最終會導致這些課程行動者在改革中感到無所適從。由於身份認同是個體對於自我的不確定性產生的疑惑和焦慮，當中包含了自我價值的衰落、自我身份的喪失和自我歸屬感的迷失，教師身份認同危機正體現了教師在主動建構身份認同的過程中遇到的困惑和衝突。(孫二軍 (2011)) 由於教育改革改變了教師原來的工作性質，由教育改革提出了教師的「新專業性」，期望教師具備新的素質。在這種情景下，教師須以自己從未經歷過的方法教學，要致力於自己的終身學習；要在學校和社會情境中善於且樂於向他人學習；要把家長和社區視為支持資源而非障礙；要成為改變自己的主體，迅速有效地回應社會和教育改革。(尹弘飈、操太聖(2008)) 從另一角度來看，課程改革提出的「新專業性」，往往基於一種工具理性的思維，追求「教師如何能夠達到課程改革的要求」，這些要求改變了教師原有教與學的核心理念，因而威脅教師原來的專業身份認同，令很多教師陷入了原有專業身份認同的喪失，以及難以建構新身份認同的困境。(張爽、林智中 (2008))

根據上一段的文獻論述，教師在課程改革中表現出的無所適從與迷茫，可以視為一種教師身份認同危機。導致教師身份認同危機，主要是課程改革提出的教師「新專業性」為教師帶來兩方面的影響：一是動搖教師原有的身份認同，一是要求教師具備新的專業素

質，以體現課程改革提出的「新專業性」，但教師在追求這些「新專業性」時遇到困難。本節將詳細通過六位個案教師在實踐新課程教師身份認同時展現出的情緒，藉此探討高中中文科教師的身份認同危機，隨後的三節將會進一步結合文獻探究以上兩方面引致教師身份認同危機的現象，如何反映在課改下高中中文科教師身份認同的轉變。

甲、原有的教師身份認同被動搖而引發的身份認同危機

從第四章第 1 節個案教師對個人身份認同的詮釋，代表著「學科傳統」的子身份認同佔有重要的位置，受著學科傳統的影響，高中語文教師都會有一種「薪火相傳的使命感」(C2-INT-14)，因而需要在教學中宣揚中華文化(A2-INT-2)，引導學生欣賞文章的文學美感(B1-INT-11)，讓學生感受古人情懷(A1-INT-19)，繼承傳統語文素養(C2-INT-14)。不過，新課程以語文能力導向，取消了指定篇章教材，採用單元教學的模式，放棄了在本科沿用多年的範文教學模式（周國正(2002)）。受到能力導向的課程理念影響，加上單元教學要鮮明突顯與語文能力相關的學習目標，使現時的教科書只重視在篇章內辨析能力點(C1-INT-12)，或者是篇章結構(B1-INT-7)，忽略文章內容的探究。加上高中課程的應考需要，新課程公開試新增的五張卷別和校本評核，已佔用了幾乎所有課程的資源，代表著「學科傳統」的子身份認同正被邊緣化。個案老師在談及這方面的轉變時，都表現出負面或消極的情緒，例如個案一的鄭老師直言本科的教學只處理語文能力，只視語文為溝通工具，就是把本國語言的教學貶為第二語言的教學，是教學上的失敗：

我覺得中文科某程度係「上有古人」，如果我哋做唔到呢種情懷嘅話，其實你好似無讀過中文咁囉，即係中文如果係你心目中只係表達溝通嘅工具嘅話，其實佢同一個第二語言係無分別嘅，至於佢之所以能夠作為第一語言，而我哋又身為中國人，我覺得有好多嘢係值得同學生分享，我覺得學生上完三年嘅高中中文課，上完之後佢都唔知蘇軾係邊個，或者唔知歐陽修寫《醉翁亭記》有咩嘢意思，或者唔知陶淵明寫《歸去來辭》嗰種感情係點個陣時，我覺係好失敗嫁其實。(A1-INT-19)

鄭老師指出在新課程中，她只在校本的選修單元稍稍感受到可以教授中文科應該要教授的

內容，因為選修單元是以「孝」為主題，無奈單元時間太短，能夠講授的始終不多(A1-INT-19)。此外，在實際教學時，學生應試的要求往往跟鄭老師原來的身份認同發生矛盾，令鄭老師感到困窘：

在學生心目中佢哋都係咁睇嫁，即係Miss點為之好，就係你教我嘅嘢令我考試高分咗囉，你如果挖深去同佢哋講啲篇章，或者介紹好多作家嘅資料咁嘅話呢，佢哋唔珍惜嫁，佢哋未必享受係當中囉。咁所以我時刻都反問嫁，即係好似我講呢啲嘢又未必幫到你，咁我又真係好想講俾你聽，咁講定唔講好呢。(A1-INT-25)

另外一位個案老師馬老師，發覺同事在教學時，沒有從中文科的角度來處理教材，只循通識科的角度與學生討論篇章內容，此外，在教學上只盲從教科書列出的單元教學重點，只處理語文能力點的辨析。對此，他表示十分惋惜，一篇出色的篇章教教就被這樣浪費。他為此舉了一次觀課的例子，該節課講授的篇章是鍾曉陽的〈販夫風景〉，馬老師認為這是一篇出色的描寫文，當中對不同小販的神態都有出色的描寫，可以讓學生了解如何通過描寫來抒情。可是，負責該節課堂的同事只從通識課的議題來處理文章的內容，與學生在課堂上討論香港地道小食息微的原因，在語文能力教學方面只要求學生找出篇章中的運用了人物描寫的例子。(C1-INT-12)馬老師覺得現行的課程即使有篇章教學，但是都只是為了操練考試，不論教師和學生都覺得學習極其沉悶：

我覺得加咗選修單元反而係學生覺得最有趣嘅地方，因為唔使考公開考試，可以講啲比較有趣嘅課題，我自己反而覺得喺一個轉機。但係必修單元嘅部分，我見學生去上堂學啲咁嘅內容，連我自己都覺得悶，就算做緊個篇章教學都唔係講緊個篇章之美。老師成日只係對住張工作紙，要學生搵個段旨出嚟，唔識嘅話，就叫學生抄低佢。我自己覺得老師有無睇睇作者點解喺段裡面有咁樣寫法，要傳遞嘅感情同埋信息。而家上堂只係不斷去到服侍考試，去搵段旨，喺段落裡面搵技巧。(C1-INT-18)

而家唔少老師以為操卷就等於應付個課程，其實都唔怪得佢哋，因為以前我出

嚟教書嘅書候，好明顯知道要教課程嘅乜嘢。我哋教到《曹劌論戰》，會教到學生乜嘢叫做正義之師，同埋教到學生呢個歷史人物點樣幫國家以弱勝強。但係而家乜嘢都模糊咗之後，我哋要教嘅乜嘢呢？老師無嘢倚靠嘅時候唯有靠考卷囉，考卷有咩要求我就講乜嘢，考卷無呢樣嘢就唔講。不過，第一就衍生咗一個問題，就係課程同教學上面就乏味咗。點解而家嘅趣味會降低咗咁多呢？會唔會係而家嘅課程除咗文件之外，就無清晰咁話俾我哋聽，課程嘅內涵究竟要去到咩位，考卷出咗嚟，就唯有跟考卷。(C1-INT-19)

也有個案教師表示因應社會的轉變，接受新課程的理念。楊老師指出在現今社會中語文的應用已發生了變化，為了學生日後的發展，中文科教師始終都應該接受新課程的理念，不過在敘述自身的身份認同時，充滿無奈的語氣：

呢個係好無可奈何嘅。作為中學階段嘅中文科教學，你始終唔係大學本科甚至研究院嘅教學，你始終都要接受喺中學階段裏面，新課程對語文嘅工具性強調過文化承傳嘅方面，再加上現代社會裏面商業成分咁重，人與人溝通表達嘅形式都轉變啦。而家佢地唔會寫長篇嘅文，即使你話佢地都會喺網誌上面寫好長嘅文章，但係大部份仍然都係寫短信，寫電郵，成個社會嘅發展模式都轉變咗，嗰個傳意形式都轉變咗。現實生活對語文嘅要求唔同，語文老師係要接受呢啲嘅轉變。你為咗學生嘅生存，為咗學生嘅升學，你都要咁做，你教書都始終都係為學生服務嘅。(B1-INT-13)

不過，在比較舊課程與新課程的教學時，楊老師指出舊課程的文學和文化元素較重，課程所處理的篇章都以傳統語文的文體為主，包括散文、小說、詩詞和戲曲等等，教師可在教學過程中與學生交流和分享這些篇章在語言、內容和形式的美。對他來說，這種教學可給予他很大的享受。新課程實施後，課程吸納了很多現代商業社會的語言形式，而教學上對教材的處理，都強調語言的工具性，昔日在教學上的享受和樂趣都減退了不少：

我地嗰一代嘅教師，覺得喺中文教學過程中，最享受嘅都係中文文學同文化嘅兩方面。無論係語言嘅美，內容嘅美，形式上嘅美，我哋都好希望同學生有多

啲交流同分享。但係而家嘅中文，正面啲嚟講就係現代化咗，佢係包容咗好多唔同嘅中文嘅形態。以前教嘅係散文啊，詩詞啊，小說啊，戲曲啊咁樣樣，而家就多咗好多現代生活裡面嘅中文，譬如「新聞與報道」。.....課程嘅實用性強咗好多，但係文學性變得可有可無，即使無咗都唔係一件壞事。我哋接受社會嘅發展，於是乎中文課程會有咁嘅走向，但係講到喺教學上嘅享受，始終唔及教一篇寫景啊，抒情啊，借物言志之類嘅文章，無論喺享受性，定係教學上嘅樂趣，都遠遠都超過你教一封實用嘅書信。(B1-INT-11)

在六位個案教師中，蔡老師是對「學科傳統」觀念最薄弱的一位，她甚至質疑在現今社會的中文科教學，是否必須把古代文化和文學的精粹傳授給所有學生。蔡老師對「學科傳統」的反思，主要受到她身處學校的情境所影響，由於蔡老師教授的學生其實是屬第三組別，學生動機一直都很低。對於她來說，教學上的最大遺憾就是「無論點努力都好，始終都有學生喺上堂時馴覺，你會覺得好無能為力」(C2-INT-29)。因此，如何引起學生的學習興趣，在蔡老師身處的情境之中，比維持「學科傳統」更為重要：

至於你話中文科嘅教學呢，我知道有啲人好堅持中國有好多精粹，要保留落去。但係我會受到呢度啲學生嘅思想影響，其實而家呢個社會環境已經變晒，唔同古人日日都只係喺度讀書，所以古人可以吸收晒所有嘅精華。但係而家嘅社會已經唔係嗰回事，語文嘅學習係唔係好似有啲人咁諗，要將古代嘅精華全部都吸收晒，我哋社會啲大趨勢係唔係咁呢？我其實有啲唔係好認同，舉個例子，教文言文，其實我都好鍾意教文言文，因為感覺好實在，連我啲學生教下教下都OK。但係你問我，係唔係要所有學生都學文言文，其實我係有質疑，因為對住我啲學生，唔好話文言文，即使係白話文，甚至一啲好簡單嘅文字俾佢哋去閱讀，佢哋都覺得無興趣，無能力去讀。文言文對佢哋嚟講，同生活就更加脫鉤，我覺得嗰啲所謂好精華嘅嘢，係唔係要死守到人人都要讀，我唔知我應唔應該有呢種思想。.....我相信喺社會上唔係好多人會知道呢個真象囉，所以傳統語文教學嘅元素係唔係一定要完全俾晒千千萬萬嘅學生，我係會有一啲疑問囉。但係你有時又會諗，你作為一個語文科老師你都唔捍衛佢，就真係無人會

捍衛。去到呢個位，你又會感到猶豫。你會諗到語文老師呢批人係有責任去守住呢樣嘢，但另一方面你又會見到現實嘅情況，如果你喺課堂講呢樣嘢，你啲學生一定要馴覺，一定會掙雞蛋。(C2-INT-30)

儘管蔡老師對於現今的中文科教師是否需要堅守傳統有個人的反思，但在反思過程中仍然會感到矛盾：一方面為著身為中文科教師的自己對捍衛學科傳統存有懷疑的想法感到猶豫，但另一方面卻面對著現實教學之中學生對傳統語文元素（例如文言文）的抗拒。

上文提及四位個案老師在新課程實施後，在建構代表「學科傳統」的子身份認同時，都產生了負面、消極的感覺。鄭老師希望讓學生通過細讀篇章感受古人情懷，卻遭到以應試為大前提的學生所質疑；馬老師對新課程中的教學只集中在找出段旨、辨析能力點而感到沉悶、乏味；楊老師對新課程只強調語文的工具性，而忽略文學元素，感覺到教學上得到的享受減退；蔡老師雖在實踐新課程時勇於對「學科傳統」進行反思，但仍受制於「語文教師」的傳統身份認同符號而感到疑惑。這些負面、消極的感覺都反映了新課程試圖「改變教師原有教與學的核心理念，因而威脅教師原來的專業身份認同」（張爽、林智中(2008)）。

乙、由於難以建構新的教師身份認同而引發的身份認同危機

第五章第1節整理了六位個案教師對高中中文科教師身份認同的詮釋，當中代表著「考試文化」的子身份認同都佔據著鮮明的位置。不過，幾位個案教師在敘述在新課程中協助學生應付公開試時，會較直接提及個人的情緒和感受，這些情緒和感受大都傾向負面、消極的情緒和感覺，反映了教師在嘗試建構新課程下的教師身份認同時遭遇挫折，因而產生身份認同危機。

鄭老師在協助學生應付公開考試時，對於公開考試不斷變化的考核形式無所適從，捉摸不到試卷的要求，因而對自己的教學成效感到「無把握」和「無信心」。此外，公開考試因應新課程的能力導向，分立了五份考卷，平添了鄭老師不少擬卷、察考、批卷、試前練習和評卷會議等工作，另外公開試中新增的校本評核，因為需要向考評局呈分，以及準備被考評局抽查，衍生了大量教學以外的文件工作，包括把學生的習作掃描入電

腦存檔、收集好學生的閱讀紀錄冊、語文活動表等等(A1-INT-14)，也使鄭老師感到本科的教學工作十分「辛苦」：

而家考試局出到啲卷，連我自己做都唔肯定自己可唔可以攞到五星。我覺得考評局年年都有新花款，就講卷一閱讀理解，一時就係成份卷都唔寫多一隻字嘅，只有少少填充題，好多選擇題咁樣。一時就好似今年啲份卷咁樣，有版半紙嘅題目都係長問答，仲要無提示嘅。佢哋想點呢，出啲試題都捉模唔到嘅，係唔係叫我哋唔好操試卷呢？可能佢想咁做啦，但事實上佢達唔到呢個效果囉，因為你越出得千奇百怪，千變萬化嘅時候，大家就越操越多嘅啫，因為無把握。.....我無把握話俾人聽「我有信心我個班同學可以全班合格」，或者我無信心呢個係我心目中全班第一嘅同學有信心攞五星，完全無呢啲信心，係啦。所以做落都覺得幾迷惘，幾唏噓嫁，真係。(A1-INT-25)

如果老師覺得你做呢十篇嘅練習，會大有進步，但係我都講唔出，因為而家嘅考試實在觸摸唔到。啲學生亦都知道，我花多五個鐘頭溫中文，都確保唔到我有咩顯著嘅改善。連小小嘅進步都確保唔到，我點解唔攞啲五個鐘去操數學啫。佢哋都有好多好實際嘅計算囉。(A1-INT-27)

普遍中文科嘅同事都係好痛苦咁囉，我覺得比其他科老師都痛苦囉。同埋我覺得中文科老師係我哋學校都係Keep住最遲走，最夜收工啲啲。(A1-INT-29)

何老師可謂是幾位個案老師中最超脫的一位，由於他是一位「學習型」的教師，不停涉獵不同範疇的書籍，儘管面對近年的課程改革，他都能夠憑著本身廣博的知識，迅速回應新課程的訴求(A2-INT-4)。此外，由於他不停反思教學效能的問題，他在課堂的處理有別於其他幾位個案老師，並沒有把幾個卷別視為獨立的项目，分別在不同的課堂處理，反而注意如何貫通，令到同一課堂可以處理多種語文能力的訓練(A2-INT-23)。不過，在首屆香港中學文憑試舉行後，何老師覺得考試要求很高，令他難以掌握考核的目的，因而覺得公開考試十分「虛無」：

點解話佢虛無呢，同考試要求高係有關係嘅。譬如話今年DSE有條小組討論嘅題目，係「無知是一種幸福，還是一種罪惡？」我跟同事咁講：「如果呢條題目喺AS level未必會咁出嘅。我估計佢會是但問一樣：『有人說無知是一種罪惡，你同唔同意？』夠嫁嘞，或者係調番轉問：『無知係一種幸福，你同唔同意』。但係佢而家問兩方面，咁你DSE裡面只係啲中六嘅學生，你想學生答啲乜嘢先。我自己覺得好疑惑，你用呢個嚟考學生，但係我地喺平時教學上都無乜機會講到呢啲話題，就算以前我哋教中化科都無好直接或強調到呢一點。如果你接觸過西方哲學，或者你聽過存在主義嗰類，或者你會識。但係我覺得中文科老師係唔係要識咁多嘢呢？第二就算個老師識，都唔會醒覺到教呢啲嘢。如果連呢啲嘢都要教，教師喺呢科嘅負擔會好大囉。(A2-INT-22)

楊老師因應社會需求的轉變，以及為學生未來發展著想，無奈地接受新課程強調語文工具性的傾向，並嘗試調節本身的教師身份認同。(B1-INT-13)由於在課程時間不變，但考試卷別增加的情況下，楊老師得花費不少心力去設計和安排不同卷別的教學和操練，為此他感到「疲於奔命」：

以前只考兩張卷，你嘅教學時間同教學安排始終都係鬆動啲，而家教學時間無特別增加，但係你變咗要做五張卷，係裏面操練性嘅嘢多咗好多。口語你一定要幫學生操練，聆聽你一定要幫學生操練，包括卷五（綜合能力）都要你幫學生操練。咁你一定要撥出相當嘅時間幫佢地做口語嘅練習，聆聽嘅練習，卷五嘅練習，你以前可以花比較多嘅時間喺教材嘅講解度，喺教學生寫作時可以同佢哋做比較多嘅交流，而家你係要疲於奔命。因為而家有五張卷，五張卷嘅比例固然係有唔同嘅，但係即使去到卷三只係十多個Percent，你都唔能夠唔理佢。(B1-INT-10)

疲於奔命唔係喺開發教材方面，因為好多嘢出版社都已經有提供，仲有埋視聽材料配合添。我所指嘅疲於奔命，係指你要如何去安排教學，即係點樣去安排嗰五張卷嘅實施，你要安排唔同形式嘅練習，而且計分處理嘅行政工作要花嘅時間多咗好多，主要都係呢一方面囉。你間屋都無大到，而家間咗五間房，我

自問都幾難大而化之，喺實際嘅評估，喺安排教時嘅時候，你要決定一個星期裡面邊一日集中做邊張Paper。你喺教學上高當然可以融會貫通，但係你唔能夠一次都唔安排，你唔能夠話我教完讀文教學，學生就一定識得做卷四（說話能力卷），你係唔可以咁樣講，所以點都要幫佢地安排機會去做練習。(B1-INT-12)

胡老師在新課程取消指定篇章教材後，對新課程只提出一個框架讓老師自行發展和調適，課程內容變得空泛，因而感到「無所適從」。此外，由於公開考試沒有固定的題型，也沒有指定具體的考材範圍，教師得不斷追蹤最新公開考試的情況，從而立刻調適教學內容，令到胡老師「疲於奔命」。由於掌握不了考試的要求，加上擔心學生的公開考試欠佳，胡老師唯有為學生增加操練次數，以防止成績考得不理想時，遭到學校的問責：

簡單嚟講，我入行差唔多有二十年，有幸教過範文教學。同以前最大嘅唔同，就係而家明顯卷數多咗啦，以前只係考兩卷，閱讀理解加埋讀本問題一卷，跟住考作文同語文運用另外一卷。相對嚟講，以前嘅範文教學我哋好容易掌握，喺教學時要聚焦都好容易，去到實際考試出題目，有二十六篇範文，你會令學生有信心去應付公開試。但係零七年開始，新課程雖然有個框架圍住佢去發展，甚至去做調適，但係你會發現好多情況之下你係會無所適從。(B2-INT-9)

閱讀理解我覺得係一個頗難觸摸嘅考核模式，無講明考材嘅範圍啦，又無交代題型等等，好多時候學生未必能夠將所學到嘅遷移到考試嗰方面，呢個無論對老師定係學生都係幾困擾嘅。加上考評局嗰嘅擬卷委員主席成日變，你知道由以前嘅周國正轉到今年嘅康寶文，擬卷嘅人唔同，啲題型同理要考核嘅焦點又唔同。老師要跟住佢地擬卷嘅模式走，好似聆聽卷由以前嘅四式判斷變成三式判斷，今年又唔搞啦，變成搞語段選擇，令到老師疲於奔命。(B2-INT-9)

我哋學校補課係超多嘅，基本上放完學就溫測，即係溫習測驗。中文一個禮拜都排到兩日嘅，根本咪係操卷囉。閱讀理解、綜合，基本上靠操練嘅，聆聽都係靠操練嘅。教中文嘅同事都係用食午飯嘅時間嚟做小組討論，於是乎老師額

外抽咗自己嘅個人空間同時間嚟做呢樣嘢。你唔做呢，到時上層問責就話你無做過呢樣嘢，你亦都好擔心考試考得唔好嘞。呢個亦都係我哋學校見到嘅一個困擾。(B2-INT-21)

馬老師自課程改革開始便希望掌握新課程的要求，可是課程文件只提供了單元框架結構，具體內容得靠教師自行決定。馬老師嘗試通過教科書來解決問題，但發現不同的教科書出版商在詮釋課程時出現很大的差異。直至2007年第一次課程改革的公開考試正式舉行，開始對閱讀、寫作、聆聽和綜合等能力分卷進行考核。馬老師和他的科組成員追蹤了三屆考試的內容，希望歸納出考試的要求，並藉此作為安排教學的依據。以閱讀卷為例，馬老師發現公開考試要求學生在閱讀後，以填空的題型考核學生能否總括試題篇章的主旨。馬老師因此在教學上作了針對性的安排，讓學生熟悉這類題型的要求，但到了2012年第二次課程改革的公開考試舉行後，馬老師卻又發現閱讀卷竟然採用類近過往中國語言及文化科的考核形式，採用開放式題型考核學生對篇章的理解，甚至要求學生作評論。馬老師形容整個過程是精神和時間的極大「消耗」(C1-INT-9)。此外，由於新課程公開考試的卷別特別多，除了令到原有的工作量增多外，單靠學校課程規劃的時間不足以完成各卷教學，馬老師需要另外投入個人時間方能應付，令他感到十分「辛苦」：

其實要改嘅文都照樣有，仲多咗好多添。以前都只係改學生嘅作文，同埋閱讀理解兩類作業，因為傳統課程只得兩卷啫。而家我哋除咗作文之外，仲有卷五嘅綜合練習，真係都改死人嫁。仲有午飯嘅時間，或者放學嘅時間，我哋要花時間去訓練學生嘅說話能力。我哋成日都會食食下飯，同事講：「話唔得，我哋要落去先，捉咗啲學生訓練佢哋說話」。其實佢哋都覺得我哋好辛苦，因為中文科卷別咁多，好難喺課堂上面完成，有時都要用其他額外嘅時間做呢樣嘢。(C1-INT-7)

蔡老師在敘述她如何實踐新課程的教學時，提及「辛苦」、「吃力」、「力不從心」、「困惑」和「遺憾」等情緒或感覺。由於她教授的是第三組別的學生，坊間的教材一般都不適合使用，得靠自己進行調適和補充，令到她的工作百上加斤，感到「辛苦」；學生學習動機很低，她必須不斷嘗試新的教學設計來引起學生的學習興趣，令到她倍感

「吃力」。當她投入了大量精神和時間於教學之中，發現學生的學習情況仍未有明顯的改善，又使她感到十分「困惑」和「力不從心」：

我自問尚算是一位積極嘅老師，如果我教呢班，啲資料唔啱用，我會好努力去諗，有無第二個方法呢。不過，呢個對語文科老師係一個好大嘅拉扯嚟，因為個工作量會好大，你要切切實實地根據啲學生嘅情況去做修訂，你嘅工作會比其他科老師加倍辛苦嘅。因為你攞啲資料番嚟，你要睇過篩選過，仲要諗點教，嗰個時間會花得好犀利，會好吃力。事實上，我成日都感到力不從心，個心諗咁樣做會好啲，但係始終都無辦法做到，因為教學時間太緊迫，改得完學生嘅作業又備唔到課，備得課嚟又改不完學生嘅作業。喺呢個時候，你唯有犧牲，放棄做調適。(C2-INT-15)

第二樣嘢主要係啲學生，因為學生都比較弱，你又要去諗下點樣帶起佢哋嘅學習動機。因為佢哋已經去到高中，啲學習動機一般都會比初中弱咗少少。所謂動機，唔係指應付考試嘅動機，佢哋嘅考試動機係好強咗嘅。不過，喺初中時，學生會比較熱熾，係咁舉手，係咁舉手，但係去到高中之後就比較少。同埋有啲學生上到高中之後，知道自己跟唔上，於是開始懶散，你就要諗下點樣對應佢哋。再加上班裏面有好叻嘅學生，亦都有啲好懶散嘅學生，變咗呢兩堆唔同嘅人又喺度拉扯你。你要諗下點樣令到叻嘅學生學到嘢，懶散嘅學生無咁懶散。我哋成日講要照顧學習差異，但係我覺得呢樣嘢只係一個概念，要落實時，我哋係唔係百分百做到，我覺得係無啲囉，只好過係你有無關注到，有無嘗試去處理，令到多啲學生會受惠。但係你會覺得當中存在一個空隙，你係無辦法去填補個囉。呢啲都係我面對過嘅一啲困惑。(C2-INT-15)

好遺憾嘅，就係你無論點努力都好，始終都會有啲學生喺上堂嘅時候瞓覺，你係會覺得好無能為力嘅。我睇唔止我，呢度好多老師都會有咁嘅感覺，「會唔會係我自己教得唔好呢？」點解啲學生呆呆滯滯，點解今日有咁多學生喺度瞓覺？當然，呢樣嘢你都唔知個問題喺邊度，但係你必須承認你係無辦法拯救所有嘅學生。第二樣嘢，因為工作量真係好大，你會感到力不從心，你明明覺得

多做呢樣嘢你嘅教學會好啲嘅，但係無辦法你做唔到囉。有時個感覺都唔良好，因為你覺得自己未盡責，惟有自己開解自己：「得啦，以後有時間就做番囉。」但係你話好大概遺憾就無嘅。(C2-INT-29)

丙、身份認同危機對課改下高中中文科教師身份認同的影響

Van Veen和Slegers (2006)指出在課程改革的過程中，倘若老師覺得官方頒行的文件與他們的專業取向越一致，他們越是正面或積極實踐改革。倘若老師產生負面情緒，包括焦慮、憤怒、歉疚或羞愧，正顯示他們個人或精神上對課程改革的關心處於不穩定或危險的境地。(Van Veen等(2005))從以上兩節的分析，高中中文科教師在課程改革中，一方面「學科傳統」受到衝擊，原有的教師身份認同被動搖；另一方面在嘗試通過改革實踐，建構新課程下有關新「考試文化」的身份認同時遇到挫折。這兩方面的影響，引發高中中文科教師的身份認同危機，也令教師產生了負面的情緒。

近年學者已注意到在教育改革的脈絡中，教師的情緒反應與教師身份認同的關係。Zembylas (2003)認為教師的身份認同和教師的情緒存有糾結不清的關係，兩者在不斷互相為對方重新界定和詮釋。Day等 (2006)指出教育改革在影響教師身份認同時，會令教師產生理性認知和情緒方面的反應，教師對改中的方式和內容不論是接受、適應和抗拒，都受到教師本身情緒的自我和理性認知的自我影響。Lee和 Yin (2011)指出課程改革下教師的情緒反應與身份認同的建構有著明顯的關係，他們的研究根據教師在實踐課程改革時所產生的情緒反應，把課改下教師的身份認同分為三類：

- 遺失心靈的調適者(the losing heart accommodators)：在改革初期帶著熱情投身於實踐改革之中，但面對著課程改革的種種困難和限制，包括緊迫的改革進程、有限的時間和資源、新的考試文化，他們的熱情正逐漸消失，並迷失到方向。
- 隨波逐流的追隨者(the drifting followers)：對課程改革沒有特別的感覺，因為他們覺得自己只是整個改革中的一件零件，起不了重要的作用。他們視課程改革為國家的政策，對新課程倡導的理念沒有任何抗拒。這批追隨者沒有表明個人對課程改革的鮮明立場，並把決定權拱讓給課程改革的倡導者。

- 憤世嫉俗的演出者(the cynical performers)：在情緒上強烈抗拒課程改革，但在行為上卻順從改革的政策。對他們個人來說，課程改革最終必定會以失敗告終；但在公共場合，尤其是外來人士檢視課程改革的實施情況時，他們會刻意把自己變成課程改革的演出者。儘管他們會在教室裡採用新課程的教學和評估方式，但只旨在通過「演出」給予外來的督導者有良好的印象。

本研究中的蔡老師屬於遺失心靈的調適者。新課程取消了指定篇章，學生不用記憶文章內容，令到學生在公開試的合格率曾經上升了百分之十，對她的學生十分有利。(C2-INT-22)加上新課程提供更大的空間，讓蔡老師調適教學，她認為是提升學生學習的契機。(C2-INT-27)然而，經過一段時間的實踐後，在教學和教材的設計上消耗她大量的時間，在緊迫的教學進度下，日常繁重的教務與教學上的創新不斷拉扯著她，令她感到十分辛苦和吃力。(C2-INT-15)在首屆中學文憑試舉行後，蔡老師嚇然發現公開考卷的要求遠超她的學生所能應付的水平，即使把試卷的難度下調十級，她的學生也難以回答。(C2-INT-19)她對前景展望時，已流露出對中文科教學工作的熱情正在退減：

我覺得中文科有一定嘅前景，因為佢而家已經係入大學嘅必然條件，佢一定會受重視。但係作為一個中文科老師，作為一份職業，實在真係太辛苦。如果而家有一人問我好唔好做一個中文科老師，我會同佢講：「你千祈唔好做中文科老師」。如果從職業前景嘅角度睇，假設俾我而家再開始展望中文科教師呢份職業，我都未必會入行，但係你而家已經入咗行，你都要行埋落去。(C2-INT-30)

總結而言，蔡老師由最初充滿熱誠投入實踐新課程的工作，努力展示新課程開放教材後的校本特色，無奈在現實操作的層面上遇到種種限制和挫敗：日常的教師工作與校本教學的創作在時間與精力上的競爭，學生學習動機未有明顯提升等等，令到蔡老師昔日的熱情日漸冷卻，最後更視中文科教師為不理想的職業，「吃力」、「辛苦」、「困惑」、「無所適從」、「力不從心」等負面情緒的浮現，展示她的教師身份認正面臨認同危險。Chan (2003)指出教師身處長期的壓力和怠倦會剝蝕教師的激情和責任感，進而放棄對專業發展的追求。蔡老師的例子反映出一點，課程改革除了需要教師投入時間和精力等資源外，像熱情等情感資源也是重要的因素。另一方面，蔡老師的情況也顯示出，教師在課程改

革中產生負面的情緒，正表示他的身份認同處於極不穩定的狀態，也反映了課程改革在落實到教學層面的失效。

至於隨波逐流的追隨者，楊老師可算是這類的代表。儘管楊老師在敘述個人的教師身份認同時，曾表示昔日在教學上的享受因為課程中文學元素的減少而有所減退(B1-INT-11)，對於新課程強調語文工具性的主張表示無奈接受(B1-INT-13)。但在評論個人對新課程的觀感時，楊老師往往沒有從第一身的立場敘述，往往把自己從話語中抽離，沒有表明鮮明的個人立場：

新課程給予教師更多空間，你有空間嘅話你就會比較容易處理個別嘅差異，但係呢個真係要視乎學校同埋老師點樣決定，同埋佢哋嘅良心。如果佢哋睇到學生嘅水平唔夠高，而間學校好充分利用校本課程嘅彈性，佢有六年嘅空間，去將原來無咁好嘅學生變成好一啲。亦都可以係佢認為學生做唔到啊，於是乎將課程淺化得好緊要。我覺得呢個係一個選擇，如果你個中央課程係好清楚好具體好嚴謹嘅，你自然可以保障到一定嘅教學水平，起碼都要達到咁嘅水平，不過，有陣時真係會有一啲學生同學校跟唔到。但係如果好似而家咁鬆散嘅話，學生嘅水平質素點樣去保證保障呢？我諗呢個係一個選擇囉。(B1-INT-30)

楊老師對新課程的實施沒有鮮明的個人立場，他抱著教學為學生服務的原則去面對課程改革(B1-INT-13)，既然新課程是順應社會的需要強調語文的工具性，儘管令他失去昔日教學的享受性，他也接受課程與教學上的改變。楊老師在訪談中也直言新課程的推行，並沒有為他的情緒帶來甚麼影響。(B1-INT-30)楊老師的這種取態，無疑使自己順應了新課程的轉變，使新課程的理念能夠落實到教室的層面，但另一方面，這種取態也反映了他作為教學專業的主體性正在消失。最明顯的一點是，楊老師花費最多時間和精力的工作，就是在正規課程時間內為學生安排不同卷別的訓練，為此，也放棄了昔日自行設計練習和考卷的習慣，完全沿用出版商提供的資料。此外，即使楊老師努力實踐新課程的要求，奈何公開考試卷別之多令到他「疲於奔命」，在建構新身份認同時仍遇挫折，同樣要面對身份認同的危險。

而憤世嫉俗的演出者，其特徵正與胡老師在訪談和課堂的表現匹配。胡老師對新課程下的教科書內容和教學安排表示極度不滿，認為能力導向的課程主張把語文教學「割裂得支離破碎」，學生只對教材有片面的掌握，難有整體的認知。(B2-INT-12)對於過份追求語文能力點的辨析，他認為是「淪為魔道」(B2-INT-12)，而現時考評局採用語理分析和邏輯的角度考核學生的聆聽能力，他形容是「走火入魔」(B2-INT-10)和「誤人子弟」。(B2-INT-30)然而，在教室內，胡老師卻展示了另一副面孔。整個課堂內，胡老師只直接使用教科書出版社的材料，包括工作紙和簡報。工作紙的內容都是關於課文主旨和段旨的填空題，明顯是針對近年公開考試閱讀卷的題型，為學生作考試準備。另外，在課堂上，胡老師對篇章內容並沒有作較深作的剖析，只配合工作紙的題目依次引導學生填答填空的題目。儘管對電腦軟件操作不太嫻熟，他仍花時間在講課期間展示出版商提供的投映片和工作紙的電子檔。即使知道學生沒有備課和上課不投入，但仍不斷向學生提問，極力營造一種互動氣氛。(B2-OBS-1)很明顯胡老師在教室的表現，與他在訪談中的態度是南轅北轍，在教室展示的教師角色並非為他個人價值所認同。

雖然理想中的教師身份認同是個體認同與社會角色之間的調和，但教師為了能獲得公眾對自己教學實踐的認可，教師需要接受各種外在話語，從而建構身份認同。不過，結構的規限過度或外在話語較多元時，教師會傾向形成「情景身份認同」(situated identity)，即一種能增強其個人表現的劇本。(Clement & Noels (1992)) 胡老師在教室建構的正是這種「情景身份認同」。宋萑、張文霄 (2012)指出倘若教師傾向建構情景身份認同，其實是不利於教育改革，因為教師容易出現「兩張皮」的現象，正如在國內不少教師在「公開課」時多採用「小組討論」、「合作探究」等體現新課程改革理論的教學形式；「常態課」中則採用「講授」、「灌輸」、「題海」來提高學生應試表現以符合上級及學校對成績的要求。胡老師只是根據不同場合的表現要求來展示自己的情景身份認同，同時暗示了教師對專業自主和自我意識的放棄。

歐陽汝穎(2001)指出2005年實施的課程把中文科教師在過去數十年所建立的教學文化，如依賴教科書，無需自行設計課程，搜集教材，以知識為主體，能獨立進行教學不須與其他教師合作等，在旦夕間摧毀，帶給他們極大的「不安全感」。此外，新課程對教師的

能力要求（包括了組織課程，訂定教學目標，選用教材等），與教師已具備的能力的差距，將會成為教師抗拒改革的原因。本節所呈現的現象與歐陽汝穎的意見不謀而合，由於高中中文科教師原有的身份認同受到動搖，但新的身份認同仍未成功、穩定地建構，教師陷入了教師身份認同的危機之中。伴隨身份認同危機出現的，是教師對新課程的負面情緒。蔡老師的個案反映出當教師的情緒資源被消耗後，便會放棄對新課程倡議的教師身份認同的追求，也顯示了課程改革在教室實施層面的失效。楊老師對新課程的理念並未產生抗拒，他的精力也放在安排學生應對新課程的公開試方面，但在這個過程中，他只追隨新課程的要求，放棄了原來的專業自主，其實也不利於課程的長遠實施。胡老師在感情上堅守原有的教師認同，抗拒接受新課程的理念，但當身處教室的情景時，就選擇建構情景身份認同，換言之，胡老師在新課程實施時，也放棄了專業自主。不論是楊老師或胡老師的現象，無助教師專業的成長。Thomas和Reio (2005)認為教育改革使教師身處不確定的環境之中，使教師的原有身份認同產生變化，新身份認同的形成時為教師帶來不同的情緒，這些情緒又會影響教師的學習和發展，以及他們在教學工作中所承擔的風險。

6.2.2 教師身份認同的變化之一：「學科傳統」的子身份認同被邊緣化

甲、「學科傳統」在教師身份認同的重要性

楊巧玲(2008)認為學科認同是中學教師專業認同的一個重要元素，她把本身的研究結果與 Sikes 等(1985)的研究作對照，指出大多數中學教師都以學科專家(subject specialist)自居，在相當分立的學科部門中工作，而專門化的結果往往導致教職內部的文化區隔以及地位層級，尤其是學術性的學科通常成為高度組織化的社會系統，具有被強烈保護的界線，任教者也很可能發展出對原有學科的忠誠與認同，抗拒變化。譚彩鳳(2010)的研究發現高中語文科教師有另一種工作文化，他們的年資一般都較深，加上深受篇章教學的影響，早已建立了自己一套的教學模式，他們不願受到干預，也不願去干涉別人。

在第五章的第1節，幾位老師在敘述本身的教師身份認同時，都強調對傳統語文及文化素養的傳承。鄭老師認為中文科的教學應該「上有古人」，如果只把中文視為溝通工

具，則中文科跟第二語言的教學沒有分別，也是中文科教學的失敗。(A1-INT-19)為此，雖然明知深入講授篇章內容，對學生應付公開考試未必有直接幫助，但她仍想在課堂中講授，陷入矛盾之中。(A1-INT-25)楊老師明白新課程必須切合現代社會社會的需要，因此中文科的教學難免朝有工具性的傾向，並且在課程中引入不少現代的語文形式。然而，他仍不能不承認，作為一個中文科老師在教學上的享受，莫過於與學生分享傳統文學的語言美、內容美和形式美。(B1-INT-11)胡老師強調語文教學應該通過文章的整體感悟，讓學生知人論世，現時新課程的教學把篇章割裂得支離破碎，學生只看到文章的片面，最終難有所成。(B2-INT-13)馬老師謂中文科老師必須有一份薪火相傳的使命感，讓學生對中國文學產生興趣，在教學時不應只著眼於能力點的辨析，而要引導學生欣賞作品中精妙的地方。(C1-INT-12)蔡老師受到學生思想的影響，認為傳統語文與日常生活太脫節，學生不一定要學習文言文，中文科教師也不一定要肩負傳遞文化的任務。不過，想到自己身為中文科教師抱有這種想法，她又感到猶豫了。(C2-INT-30)

從上述可見，「學科傳統」對高中中文科教師的身份認同有著重要的影響。事實上，講求工具性和人文性一直都是中文科課程與教學的原則，除了本研究外，其他有關中文科教師身份認同的研究也展現了相類的結果，足為本研究的佐證。

首先，我們可藉著 Gao (2012)的一項研究結果來展示「學科傳統」對中文科教師身份認同的影響。中學中文科除了經歷近年的頻密和深度的課程改革外，南亞裔非華語學生（下稱少數族裔學生）的語文教育問題，也對中文科教師的身份認同帶來衝擊。儘管從性質而言，面對這些並非以中文作為第一語言的學生進行中文教學，學科教學的性質應朝向第二語言教學的方向發展，可是教師往往受著植根內心的學科傳統影響，仍然視本身承擔傳統中國語文教師的任務，而並非從對外漢語教學的教師身份認同思考本身在教師工作上的定位。

根據 2011 年香港平等機會委員會(2011)的統計資料，香港約有 12,000 個少數族裔學生在本地學校接受教育。有別於在港的歐美籍人士，他們通過把孩子送入國際學校就讀。這些國際學校通常都自訂中文科課程，以普通話作為授課語言，並以簡體字編制教材，學生畢業後通常都不會參加本地的公開考試。針對少數族裔學生的人數不斷增加，教育局在

2011 至 2012 年度已指定了 20 所小學，10 所中學取錄以少數族裔為主的學生。除指定學校外，少數族裔學生也可申請入讀本港的主流學校，學校不能因他們是少數族群而拒絕他們入讀。由於目前大部分教授少數族裔學生的中文科教師，在過去只曾接受過以中文作為第一語言的教師培訓，加上在香港針對中文作為第二語言的教學與研究並不多，由於教學內容不同，中國內地的對外漢語教學和台灣的華語教學等研究成果和教材，無法直接移植於香港應用。在這種情況下，這些中文科教師只能「摸著石頭過河」，得靠自己在教學過程中揣摩。除了部教師能積極面對教學上的挑戰，積極尋找適用教材或聯絡大專院校尋求協助外，其餘的都產生以下三類負面或消極的情緒：第一類教師有很大的恐懼感，很擔心自己不知道怎樣教授這些外籍學生中文科；第二類教師對教師工作產生厭惡感，對不會聽不會說中文而且個性活潑，令他們較難管理教室秩序的少數族裔學生，他們覺得很麻煩，極端者甚至轉到其他學校任教；第三類教師因為年資較淺，被迫接受任命，只能表示無奈。（關之瑛(2012)）

少數族裔學生的語文教育問題引起了學者的興趣，Gao (2012)訪問了 16 位來自兩間中學的中文科教師，了解他們在教授南亞裔的非華語學生時的教師身份認同。儘管這些教師都明白中國語文對這些南亞裔學生來說是第二語言，而且生活在伊斯蘭文化的家庭和社交圈子中，但研究結果顯示這些中文科教師仍視本身的教師身份認同包括了「語言的火炬傳遞者」(Linguistic torchbearers)以及「傳統文化的傳送者」(cultural transmitters)。研究結果顯示，基於以上兩種的身份認同，中文科老師很清晰地把培養學生的基本語言技巧，以及向學生傳遞中國文化（尤其是儒家）的價值觀，視為他們的教師工作和責任。在另一方面，由於伊斯蘭文化的背景，少數族裔人士在香港一般都被視為異類（otherness），加上這些學生的家庭一般都生活在自己族群的社區裡，對學生的學業成就不太重視，也不會主動讓家庭生活與學校教育連繫。這些對少數族裔學生家庭的觀感，使中文科教師覺得這些學生缺乏語言及文化資本（linguistic and cultural capital），從而令到這些教師建構了包含「語言的火炬傳遞者」和「傳統文化的傳送者」的教師身份認同。很明顯，中文科教師受了學科傳統的影響，建構了本身作為「傳統文化的傳送者」的身份認同，並藉此手段把少數族裔的學生適應中國文化的價值觀。

其次，課程改革對於中文科學科傳統帶來衝擊，進而影響中文科教師本身的身分認同，在其他地區也有類近的情況。蘇雅莉（2004）指出台灣自 2001 年起試行九年一貫的課程改革，當中高中國文科有去中國化的傾向，包括把文言文的教材比例大幅下調 15%，規定國文科選文時必須注意本土特色，並兼選本土作家的作品：「以台灣新文學以降之名家、名篇為主（應包含原住民作品），兼及其他近現代華文作家與優秀翻譯作品」。此外，在選修部分加入「區域文學選讀」，以學校所在區域為主的文學選讀，藉此「呈現文學在地性，激發學生對鄉土的認知與情感」。對於以上的轉變，台灣的中學國文科教師在建構身分認同時也出現某種程度的危機或不確定感。在楊巧玲（2008）的一個有關台灣課程改革對中學教師身分認同的影響，其中一位受訪的國文科教師徐老師就在訪談中表示，國文科教材的去國中化，過份強調本土化的傾向已令她感到不知所措。徐老師自接受師資培訓開始，已認定國文科跟中國脫離不了關係，但在新課程的理念下，她被告知過去所謂「中國」的東西現在已變成「外國」的，應該要加強學習「本土」的內容。她並不排斥在教材中加入本土的成份，但一味的去中國化，使她察覺到中學學生國學基礎日越薄弱，為此她感到十分擔憂。徐老師的反應反映了「學科傳統」在她建構課改下的身分認同時佔據重要的位置。

本研究的幾位個案教師，在嘗試建構代表「學科傳統」的子身分認同時，都提及篇章教學，例如鄭老師舉出了〈醉翁亭記〉和〈歸去來辭〉的例子(A1-INT-20)，馬老師舉出了〈販夫風景〉和〈釣勝於魚〉(C1-INT-12)等等。在舊課程時，高中中文科教師基本上可以通過篇章教學來協助學生應付公開考試，同時又可履行傳遞傳統文化和語文素養的學科傳統職責。因此，反映「考試文化」和「學科傳統」的子身分認同可以並行不悖，同時建構成高中中文科教師的整體身分認同，並維持較穩定的狀態。能夠讓兩個子身分認同保持平衡關係，實有賴舊課程以指定篇章（即範文）進行篇章教學。對於篇章教學的作用，方麗娜（2005）曾有很具體的說明：

篇章教學是從宏觀的角度，以篇章為單位，立足於篇章的整體，對文章進行分析、理解和概括。因此篇章教學的目標，既要讓學生從宏觀上領悟作者的創作意圖、篇章的安排，文章的主題、背景，以及作者為了達到寫作目的所使用的技巧；又要使學生從微觀上了解、掌握各種語言現象，譬如：選詞、用法、句

子結構等等。它不僅需要圍繞篇章來分析中心思想和解釋詞彙，而且要分析作者謀篇布局的特點、遣詞造句的手段以及篇章的背景文化。可見篇章教學不僅重視語言形式，而且還要重視語言的功能。因此，篇章教學在提高學生的語言能力、訓練學生的思考能力都非常有幫助。教師應該充分利用現行教材的課文所提供的語言材料，從詞到句，從句到篇，進行多層面的講解，引導學生更精準地理解句子的語法現象、修辭技巧以及詞語的搭配和內涵，使語文教學所涉及的詞彙、句型、語法等內容都緊緊圍繞篇章分析這個中心來進行。

方氏指出很重要的一點：篇章教學從宏觀的角度而言，可以讓學生感悟文章作者的創作動機和寫作技巧，這就是鄭老師提及的「古人情懷」、胡老師的「知人論世」、馬老師的「文章精妙處」。然而，到了新課程，兩種子身份認同的平衡關係被打破了，反映著「學科傳統」的子身份認同，正逐漸被邊緣化，高中中文科教師感到深植內心的原有「學科傳統」被動搖，因而觸發上一節提及的教師身份認同危機。下文將從幾方面分析新課程如何被邊緣化：

甲、讀文教學在公開考試中的佔分減少

舊課程重讀寫而輕聽說（周漢光(2002)），反映到公開考試上，1990年課程的香港中文科中學會考，其考核內容與形式仍只涉及閱讀和寫作。兩卷試題中，卷一包括了寫作（佔分35%）和語文運用（佔分15%），卷二包括了讀本問題（佔分35%）和閱讀理解（15%）。讀本問題所考核的範圍為26篇範文，由於範圍具體清晰，一般被視為取分的第一重保證。至於各種寫作技巧、詞彙句式的輸入和累積，以及各種語文基礎知識，教師也可通過隨文教學的方式處理。學校的內部學科與校外公開試的這種關係，促使以範文為教材的篇章教學在舊課程中的地位更趨穩固。（林安（2008））新課程文件提出均衡學習的要求，已視讀寫聽說為不可分割的部分。聽說教學脫離了在舊課程時只作附屬，不佔教節的角色，與讀、寫、聽等量齊觀。以說話教學為例，新課程又為說話教學的範疇，界定不同的性質、話語類型，並從說話能力、說話策略，以及說話的興趣、態度和習慣等三個維度設定不同學習階段的學習重點，確立了說話教學的本位觀。（莫淑儀（2008））這種轉變，反映到公開考試上，閱讀部分的佔分比例已下降至佔全科成績18%。

因應公開考試的改動，中文科的教學再也不能只集中處理閱讀和寫作這兩方面的內容，故幾位個案教師都表示在新課程下，得花費心思在有限的課程時間內安排不同卷別的訓練：

以前只考兩張卷，你嘅教學時間同教學安排始終都係鬆動啲，而家教學時間無特別增加，但係你變咗要做五張卷，係裏面操練性嘅嘢多咗好多。口語你一定要幫學生操練，聆聽你一定要幫學生操練，包括卷五（綜合能力）都要你幫學生操練。咁你一定要撥出相當嘅時間幫佢地做口語嘅練習，聆聽嘅練習，卷五嘅練習，你以前可以花比較多嘅時間喺教材嘅講解度，喺教學生寫作時可以同佢哋做比較多嘅交流，而家你係要疲於奔命。（楊老師，B1-INT-10）

在新課程下，閱讀教學所佔的課程時間自然減少，教師在處理篇章教學時也受制於有限的教學時間。

乙、閱讀教學內涵的轉變使兩個子身份認同的關係脫鉤

舊課程設有指定的26篇篇章作為教材，與之照應的公開考試也設有讀本問題，並以這26篇篇章作為考核內容。因此，中文科教師在教學時可以同時實踐代表「學科傳統」和「考試文化」的兩個子身份認同，而這兩個子身份認同之間也沒有利益的衝突。2002年首次的中文科課程已不再設指定範文，列出「閱讀能力」、「閱讀策略」、「閱讀態度、興趣和習慣」等三個範疇的學習重點（香港課程發展議會(2001b)）。這種轉變反映到公開考試時，昔日公開考試的讀本問題取消；加上沒有指定範文，教材和考材的關係正式脫鉤。由於在新課程下，一般教學對篇章的處理都著重於能力點的辨析，於是出現了胡老師提及的情況：

因為能力導向嘅關係，好多時都割裂得支離破碎。以前我哋嘅讀文教學會處理文章的整體，由認知課文，睇到段旨，再去到整體嘅感悟，最終做到能力遷移，其實係比較具體，喺學習上比較容易掌握到步驟。而家你割裂做唔同嘅能力點，

只係抽佢一部分出嚟睇，我覺得好多時候割裂到你只係睇到佢片面，於是學生所學到嘅都比較抽離，唔能夠對整體有個認知。(B2-INT-12)

馬老師對這種情況有這樣的評論：「好似睇一套戲咁，如果要你去數套戲啲能力點，你都會覺得好無謂，數吓個主角舉起右手幾多次，咁樣變咗你對套戲會無興趣。睇電影應該要去探究電影製作人個內心世界，就正如我們講授篇章時探究作者的思想感情一樣。」(C1-INT-24)

丙、單元教學模式對「學科傳統」子身份認同的排斥

馬老師指出教師受到最近8年來教科書對單元教學的詮釋所影響，對教材的處理只集中在能力點的辨析，例如文章屬於描寫一類的文體，該單元目標就會列出與描寫手法相關的能力點，包括人物描寫、肖像描寫、行為描寫、語言描寫、心理描寫等等；單元內的篇章屬於說明一類的，單元目標就列出跟說明相關的方法，包括數字說明、定義說明、比較說明等等。結果教師的課堂教學只集中教授學生如何從文章中區分出這些能力點，語文教學就只停留於這些能力點辨析的層次。(C1-INT-12)

其實，再追溯問題的源頭，其實教科書出版社也受到教育局早年頒行的配套課程文件——《學習單元設計示例》和《從點到面》光碟的影響。由於課程指引只提供課程的原則性說明，教育局為了讓教師更具體掌握單元組織的方法。不少學者都指出這兩份文件為了把所有的學習重點「組合」成學習單元，把教材作支離破碎的分析分裂，以「回應」單元的學習重點。然而，課程指引只提供學習項目，任由老師選取組合，但文件沒有全面說明語文學習上各種的理由和途徑。沒有了組合的主線和依據，結果便容易把不同的學習內容胡亂混雜在一起。此外，理想的語言學習應是有完整語義、真實情境的各種功能性或個人意義的學習活動，但新課程採用「由點到面」的方法，把語文能力過份分析，割裂了語文學習。例如在《學習單元設計示例》中把原本應在一篇完整文章的閱讀基本內容，分散在不同的學習單元中，分析寫作方法和理解段落落在中三級單元四，認讀文字和理解句子則在單元六中。這樣的割裂和重組，使閱讀本身失去了意義，並違反了學習者的語言經驗和學習心理。有關《學習單元設計示例》中對學習重點的組織，其他學者

也有與何氏相近的意見。(陳大為(2002)、陳瑞端 (2002)、何文勝(2002)) 教科書出版商為了能夠通過審查，成功出版，都模仿《學習單元設計示例》，由是教師在進行單元教學時，為了要完成單元的學習重點，只對教材作局部的焦點處理。

然而，上文提及要做到讓學生感受「古人情懷」、閱讀作品時「知人論世」、並能夠掌握「文章精妙處」，必須從宏觀的角度出發，而這種探討的方法也會佔用較多的課程時間。由於教材和考材的關係已經脫鉤，兩種子身份認同不能同時處理，在有限的課程時間下，兩者存有競爭的關係。由於高中課程考試導向的現實需要，反映著「考試文化」的子身分往往佔據優勢。因此，即使教師想在課堂上建構「學科傳統」的子身份認同時，往往遇到障礙，出現鄭老師面對的情況：

有時一篇文講得太耐，學生會提你，Miss 啊，《六國論》而家考試都唔考嫁喇，你唔使花咁多堂講嘞。反而會係學生主動提囉，佢哋都係相當之實際囉，佢哋都好考試導向囉。所以你教綜合時，佢哋會要你快啲派啲啲的考試答題技巧的筆記俾佢哋，即係所謂啲雞精，佢哋係要求呢啲嘢。(A1-INT-18)

綜合以上各項，本文發現新課程實施後，儘管高中中文科教師仍然重視反映「學科傳統」的教師身份認同內涵，但在新課程實施後，由於閱讀教學在課程和公開考試中所佔的比重下降，加上閱讀教學的內容和考核的方向已有改變，昔日在公開考試的讀本問題已被取消，新課程採用單元教學模式等等。影響所及，教材和考材的關係脫鉤，以往並存不悖的兩種子身份認同已在有限的課程資源中存有競爭關係。由於應付考試的實際需要，代表「考試文化」的子身份認同往往佔有優勢，反映「學科傳統」的子身份認同因而逐漸被邊緣化。

6.2.3 教師身份認同的變化之二：難以建構的新「考試文化」子身份認同

本章第2.1節指出高中中文科教師在實踐課程改革時發生身份認同危機，除了上一節提及的原有身份認同（即代表「學科傳統」的子身份認同）被衝擊外，另一個主因就是在建構新身份認同時遭受挫折。儘管在舊課程時，高中教師都必須協助學生應付公開考

試，但經歷課程改革後，同樣是協助學生應付公開考試的教師工作「標籤」，卻發生了「質」的變化。換言之，高中中文科教師雖然同樣要協助學生應付公開考試，但由於課程設置的不同，加上公開考試模式的改變，他們必須重新另外建構一個能反映新「考試文化」的子身份認同。不過，根據個案教師提供的資料顯示，他們之所以面臨教師身份認同危機，主要在於他們無法順利建構反映新「考試文化」的子身份認同。

伴隨這方面的教師身份認同危機而出現的，就是個案教師負面的情緒反應。鄭老師為沉重而繁瑣的學生備試和應試工作而感到「辛苦」(A1-INT-26)、「吃力」(A1-INT-28)，對於能否讓學生在公開考試中取得理想成績「無信心」(A1-INT-25)。何老師覺得公開考試的要求很「虛無」(A1-INT-21)，在與同事商議考核的評分準則時感到「疑惑」(A2-INT-22)。楊老師為要在課堂上安排公開考試的各卷訓練而感到「疲於奔命」(B1-INT-10,12)，同時對能否取得教學成效感到「焦慮」(B1-INT-18)。胡老師對常常要騰出額外時間安排學生的應試活動，以及不能確定個人的教學內容是否跟考試對口而感到「困擾」(B2-INT-6,8,9,24)，並常常為學生的公開考試表現「擔心」(B2-INT-21,27)馬老師為了消耗精神揣摩課程要求，以及常常要額外安排個人時間來完成本科的教學感到十分「辛苦」(C1-INT-7,10)。蔡老師同樣為了要調適本科教材而感到「辛苦」(C2-INT-15,30)和「無所適從」(C2-INT-17)。

本節將會從兩個角度剖析新課程中，代表「考試文化」的子身份認同難以建構的原因：

甲、公開考試造成的另類課程膨脹

在舊課程時，高中中文科只集中處理閱讀和寫作教學兩部分，儘管在課程文件中提及說話和聆聽教學，但也只作為附屬，不須安排獨立的課節處理。（莫淑儀 (2008)）在新課程實施後，原有的課程時間不變，但因為要顯示語文能力的全面發展，說話和聆聽能力的培育已變成獨立的項目。隨著2005年課程的首屆公開考試在2007年舉行，新增的綜合能力卷也得納入本科的教學內容之中。及至2009年第二次課程改革的首屆公開試在2012年舉行，新增了校本評核的項目，把學生在校時的一次閱讀活動、三次日常課業和一次語文活動的成績、兩個校本選修單元的成績納入公開考試之中。對於這種轉變，招祥麒

(2011)認為體現了香港語文發展已漸漸形成一個教學多元、評核多元的嶄新模式，不過當落實到具體教學層面時，卻遇到極大的困難。

楊老師指出現時的新課程令到教師疲於奔命，教師得安排如何在日常課程之中安排這五張卷的教學。他作了一個比喻：「你間屋都無大到，而家間咗五間房」，在教學層面上，他可以把幾種語文能力融會貫通，但仍必須依照公開考試的形式安排練習：「你唔能夠話我教完讀文教學，學生就一定識得做卷四（說話教學），你係唔可以咁樣講囉，所以點都要幫學生安排機會去做囉。」(B1-INT-12)因為要應付公開考試的關係，校內的評核都得依照公開考試的分卷形式，由於分作五卷，教師在考核方面的工作也因而大增：「淨係一個考試，我都要出五份嘛，因為公開考試分五卷嘛。咁你出得五份卷亦都要改五份卷吖，所以嗰個考試出卷嘅工作量都好大吖，同埋都要監考吖」。(鄭老師，A1-INT-14)

另外，校本評核也衍生出大量的行政工作，消耗了教師大量的時間和精力。校本評核的作用原本是彌補公開考試的不足，並配合新課程的改革，加強扶助學生學習，以便教師透過各種學習活動診斷學習的成效，及早作出補救（香港教育統籌局，2004）。然而，在實際操作時，校本評核卻帶給教師額外的負擔，日常課業、閱讀報告、語文活動出席紀錄等都會定期受到審查，增加教師文書處理的工作。(譚彩鳳(2008)) 而校本選修單元的設置，原意本來為教師提供課程設計的空間，但最後也增加了教師的工作量：

其實今年我有一班中六，喺處理佢哋嗰個校本評核嘅時候，其實做多好多文件紀錄嘅嘢，譬如選修單元裏面，每個選修單元有兩次進展性評估，一次總結性評估。我哋有三個選修單元啦，雖然呈分嘅可能只要兩個，但係我哋都做足三個。我哋要將三個選修單元嗰九份嘅習作全部掃描入電腦，連同佢哋嘅閱讀紀錄冊啦，語文活動嘅紀錄啦。係掃描好晒，亦都要確保佢哋都要全部執齊，唔好唔見咗一份啦，因為唔見咗一份好大件事，咁做多咗好多呢啲工作，然後又要好好保管呢啲檔案。做咗咁多嘢只係為咗滿足考評局嚟抽查某啲學生嘅習作，結果，每班只係抽查一個學生嘅習作。為咗呢一個人嘅抽查，我哋係要花好多功夫去執靚佢。(A1-INT-14)

另一方面，新課程涵蓋的知識內容也有所轉變，包括教師過去一直較少處理的聆聽和說話教學已變成獨立訓練的項目。此外，2009年第二次的課程改革新增的校本選修單元，包括：「名著及改編影視作品」、「戲劇工作坊」、「小說與文化」、「文化專題探討」、「新聞與報道」、「多媒體與應用寫作」、「翻譯作品選讀」、「科普作品選讀」、「普通話傳意和應用」、「普通話與表演藝術」等，實際上把本科涵蓋的知識範疇擴闊了。在課程時間不變，教學工作密度增加的情況下，教師要在新課程中建構代表「考試文化」的子身份認同，自是不易。

乙、難以捉摸的課程內容和要求

舊課程基本上集中處理以範文為中心的閱讀教學，在推行課程改革初期，常被學者視為舊課程最明顯的弊病，是本科教學內容狹隘的主因。吳智光(2000)指出範文教學在高中及預科課程中佔去最多的教學時間，但學生平均每年精讀課文約13篇。純以閱讀量計，所課的課文數量實在太少。周國正(2002)同樣認為範文的數量有限，且大部分都是文學性很強的作品，但文學性創作只是語文運用的一部分，其他如生活、學習、工作中涉及的實用語文都難以兼顧。新課程的最大特色是採用單元教學，突破了範文的限制。

取消了指定篇章教材的結果，就是課程內容抽象、空泛的問題。馬老師表示新課程的文件自頒行以來，教育局一直都沒有具體詮釋課程的要求，令到他和他的同事無法編寫校本教材。最初，他們只能依靠教科書，對於他們來說，當時的課程詮釋就是教科書。直至2007年第一次課程改革的公開考試正式舉行，馬老師就通過公開考試去理解課程。這陣子，所謂課程詮釋就是公開考試卷。馬老師形容當時的情況：「我哋就好似盲人摸象，你摸到呢部分，我摸到嗰部分，最後併埋一齊又發現好唔同。所以你問我嗰課程同考試係唔係脫節呢，其實一向都無人話俾你聽個課程係點樣，我哋理解個課程唯有從考試嘅需要去理解，考評局咁考啲，即係我哋要教啦。」(C1-INT-19)上一節曾提及，自取消指定篇章教材後，本科的教材和考材的關係已脫鉤，公開考試的範圍如何定出一個外延界線，是高中中文科教師目前面對的挑戰。此外，由於過去幾年，公開考試的模式並未穩定下來，教師想藉著公開考試來設定教學要求也並不容易，胡老師對本身的教學就失去了信心：

好似閱讀理解咁，你幫學生操每一年唔同嘅試卷，但其實你俾唔到佢哋一個系統，譬如先出咗〈冥王星〉（按：科普散文），第二年出〈春江花月夜〉（按：初唐古詩），今年出《韓非子》（按：先秦諸子散文）。問題就出咗嚟喇，你究竟講唔講得出一個清楚嘅準則俾學生聽，公開考試有乜出卷嘅要求同範圍呢？你教晒成本《啟思》，可能都唔代表學生會應付到考試，但係唔教晒你又唔放心。做老師嘅功夫做足晒，但仍然無把握學生考得好，呢個都係一個問題嚟嘅。

(B2-INT-19)

考試範圍的外延模糊不清，新課程把「中國語文的工具說發展到『無所不包』的地步，教師和學生的承擔委實太重」（招祥麒(2011)）。本年度新學制的公開考試首次舉行，本科的試題引起教師的頗大反響。例如閱讀卷的考核學生閱讀兩篇文章，一是曾敏之的〈橋〉，內容牽涉兩岸三地情懷，文章引述離鄉多年的作者，在中環天橋上邂逅有志獻身國家的青年，因遭逢文革劫難，輾轉流落香港當地盤工，蝸居木屋，但最後仍要回國的故事。報章引述現職老師的意見，認為「在《橋》中，由於作者身處近代變遷的中國，主人翁的經歷及心情受大環境影響，加上文章出現數個年份及時間，考生未必可準確地掌握文章的時序及中心思想。」（《星島日報》，2012年3月29日）另一篇考核的文言文是《韓非子·五蠹》，有老師認為「題目要求考生比較韓非子、孔子的教育理念，考生若無法理解韓非『有賞有罰』理念，又對孔子提倡『有教無類』一無所知，則難以入手。」（《明報》，2012年3月29日）至於寫作題目方面，引用德國哲學家叔本華「刺蝟困境」論，指幾隻刺蝟冬天時擠在一起取暖，因身上的刺戳痛對方而散開，不抵寒冷下又再靠近、周而復始，寓意人與人之間『既依賴又排斥』的定理，相處時應保持一定距離。有老師認為「考生須具備高理解能力、文化修養基礎，才能確實掌握寓意，一旦錯誤理解便有很大可能離題。」（《明報》，2012年3月29日）儘管考評局在是次考試之前，已出版了練習卷，讓教師和學生了解考試的要求，不過跟實際的試卷仍有距離，閱讀卷「兩篇文章的難度相對大為提高，除用字艱澀、寓意亦相對隱晦。」（《明報》，2012年3月29日）

由於高中中文科教師未能掌握公開考試的範圍和要求，連自己在公開考試中能否取得理想成績都沒有信心（鄭老師，A1-INT-25），對於自己無論投入多少力氣都沒有把握取

得教學成效（胡老師，B2-INT-19），自然難以通過相關的教學建構反映「考試文化」的身份認同。

總結而言，儘管代表著「考試文化」的子身份認同佔據著優勢，但由於公開考試令到課程變得臃腫膨脹，取消了指定篇章的課程內容，使教材和考材關係脫鉤，加上近年公開考試的考材範圍和要求不斷轉變，凡此種種，都令到高中中文科教師難以建構新課程中，代表「考認文化」的身份認同，以及倦怠、無所適從等負面的情緒反應。這正顯示了新課程實施後，高中中文科教師的身份認同在原来的標籤下發生了質的變化。這方面的變化，又可反映出一種吊詭的現象：「雖然個新課程提供咗好多空間，尤其是喺高中，但係你都要睇住嗰五張卷，考評局要考啲乜嘢，佢個個形式有啲乜嘢，落到去教學嘅話呢，教師嘅自主性自然會小咗好多。」（楊老師，B1-INT-10）

楊老師陳述了高中中文科老師現時身處的景況。Sachs (2001)在考察澳洲的教育改革時，發現在改革的脈絡中同時存在兩種主義，同時形塑教師的身份認同：一種是管理專業主義（managerial professionalism），相信有效率的管理可以解決所有問題；另一種是民主專業主義（democratic professionalism），強調教師與其他的教育相關成員之間的協同、合作行動。由於管理專業主義由政府透過教師專業發展政策得以強化，著重教師的教學績效與效能。在這種競爭的論述之中，教師的身份認同出現一些矛盾：首先，教師專業主義的呼聲響徹雲霄，但實際上教師卻也被去技能（deskilled）、工作趨於密集（intensified）；其次，重新思索教學實際是相當耗費心力的，但是挹注在教師學習的資源卻益發短少；此外，教師專業被敘述成自主的，但是教師卻又飽受有增無減的績效責任、維持標準壓力。把Sachs的分析放到現時高中中文科教師的處境，範文教學的取消，聽說教學的獨立成項，選修單元延伸了中文科的知識領域，都令到中文科老師昔日的知識技能未必能應付現今教學的需要，正是上文提及的去技能結果。公開考試五卷分立，使課程要處理的項目激增，校本評核衍生出大量的文件和行政工作，但課程時間維持不變，都使中文科的教學工作趨於密集。新課程取消了統一的教學內容，教師不斷追蹤公開考試的考核範圍和要求，藉以調節本身的教學，當中消耗了教師不少心力。這種種情況匯集起來，正好與Sachs的研究結果吻合，也難怪高中中文科教師會面臨身份認同危機。

6.2.4 教師工作的調節——「學科傳統」身份認同和主體性的呈現

上一節提及反映著「考試文化」的子身份認同雖然在新課程中佔據著優勢，但高中中文科教師嘗試建構這方面的身份認同時，因為無法在教學層面理想地實踐這方面的工作，因而使建構過程遭遇障礙，同時也產生負面情緒。反觀代表「學科傳統」的子身份認同，儘管在新課程的脈絡中有被邊緣化的傾向，使到教師原來的身份認同被動搖，不過，幾位個案教師都表現出嘗試循不同的途徑建構這方面的身份認同，反映出個體教師在課程改革的制約下展示出主體能動性(agency)的意圖。

Giddens (1984)指出由規則與資源組成的結構(structure)對個體產生限制性，還具有能動性(agency)，因為個體身處結構之中，卻可以運用當中的資源展現其能動性。基於Giddens的概念，Evron (2004)追蹤四位以色列藝術科教師，探究他們在美術科於公立教育體系中被邊緣化的脈絡環境中，在學校升學體制文化常常和藝術教育的專業認同相互衝突時，如可重新為個人的教師身份認同定位。從四位教師的敘述中，大班灌輸知識的授課模式和考試方式，使教師自覺淪為一部替學生準備考試的機器；節慶時被指令要裝飾校園、要在牆上張貼學生的作品以炫示學校具有藝術品味，這些都有違了身為藝術教師的身份認同。不過，Evron發現，個案教師還是不斷設法在學校的規限制約，以及個人的教師身份認同中尋找平衡，把他們當下的身份認同嵌入脈絡情景的角色義務之中，從而建構出新的教師身份認同。例如：在學校要求張貼學生作品一事上，教師把學校牆壁變成一個讓學生自由嘗試及展現個人創造力的舞台，從中可見當結構與教師的原來身份認同發生衝突時，轉而利用結構的資源，即把學校張貼學生作品的規定，轉化為發展藝術創意教育的資源，以另一種不同的方式來成就兼具外在要求和個人價值取向的新教師身份認同。

在另一個研究中，Lasky (2005)訪問了四位中學教師，根據這些教師對本身教師身份認同的敘述，他們覺得他們被當前的教育改革的脈絡系統逐漸腐蝕，他們變得沒有時間跟學生相處，對新課程的要求不熟悉，新課程內容的增加使得他們必須大量使用單向的講述作為主要的教學方法，對成績表現的要求也讓師生共同感到龐大的壓力，對於教育改革去人文化、去專業化的走向，他們感到無能為力，唯有無奈接受。可是，在這些教師

的教學實踐中，他們還是堅持以學生為中心的教師身份認同，除了努力提升學生的學術水平和能力，還強調他們的社會與情意發展。教師在實踐這些事情時獲得很大的成就感和滿足感，因為這些才是他們認為重要的教育目標。這些教師在教育改革的政策壓力下，展現了主體能動性，探尋改變的可能。從另一角度看，Lasky的研究也顯示出外在脈絡情景的改變對於某些深植教師內心的身份認同的影響其實有限。

在本研究中，部分個案教師也會利用課程改革下原本對高中中文科教師的規限，轉化為建構教師身份認同的資源。例如新課程取消了指定篇章，採用單元教學，教師已難通過往日的篇章教學向學生傳承中國文學或文化的特質，但鄭老師藉著開設校本選修單元時，選定中國孝道為文化專題，讓她可以用兩個月的時間深入剖析中國傳統文化中的「孝道」概念。(A1-INT-19)馬老師也藉著開辦「小說與文化」選修單元，讓學生在新課程中接觸中國傳統小說——《三國演義》，並與學生深入探究古今對「義」這種概念的不同闡釋。(C1-OBS-2)根據 Giddens (1984)的概念來分析，兩位教師都借用了原本是結構(structure)加諸個體的規限，轉化為建構「學科傳統」的教師身份認同。可惜的是，在新課程下，由於公開考試卷的分立，教師要在正規課程內安排不同卷別的教學和操練，現有的課程資源已不敷應用。部分教師（例如胡老師和馬老師）更需要撥出個人的時間（例如午膳時間）來完成課堂不能完成的活動（例如小組討論）。

面對這種局限，部分個案教師顯示出另一種超越性，在正式規劃的課程外，投入個人資源（例如時間和精力），嘗試建構「學科傳統」的教師身份認同。鄭老師任職的學校沒有開辦文學科，為了向學生介紹香港文學，她主動邀請了一些香港文學的作家到學校舉行講座。為了擴闊學生的眼界，她邀約了一位任職記者的同學，到學校介紹新聞採訪的工作。(A1-INT-10)楊老師為了讓學生認識中國古代文化，自行編選了古代經典文學的名句，先哲語錄，編成小冊，讓學生閱讀。(B1-INT-20)為了讓學生對閱讀過的篇章有更深刻的印象，胡老師曾組織過香港文學散文，帶學生參觀魯迅故居，作實地的考察。(B2-INT-31)馬老師近年堅持自行開辦創作班，希望吸引同學進行文學創作。(C1-INT-23)以上個案教師所籌辦的活動，都並非學校或科組安排的正規學習計劃，教師得獨力進行。可見這種深植個案教師的「學科傳統」觀念，可以引發他們突破身處結構的規限，展現教師的主體能動性。

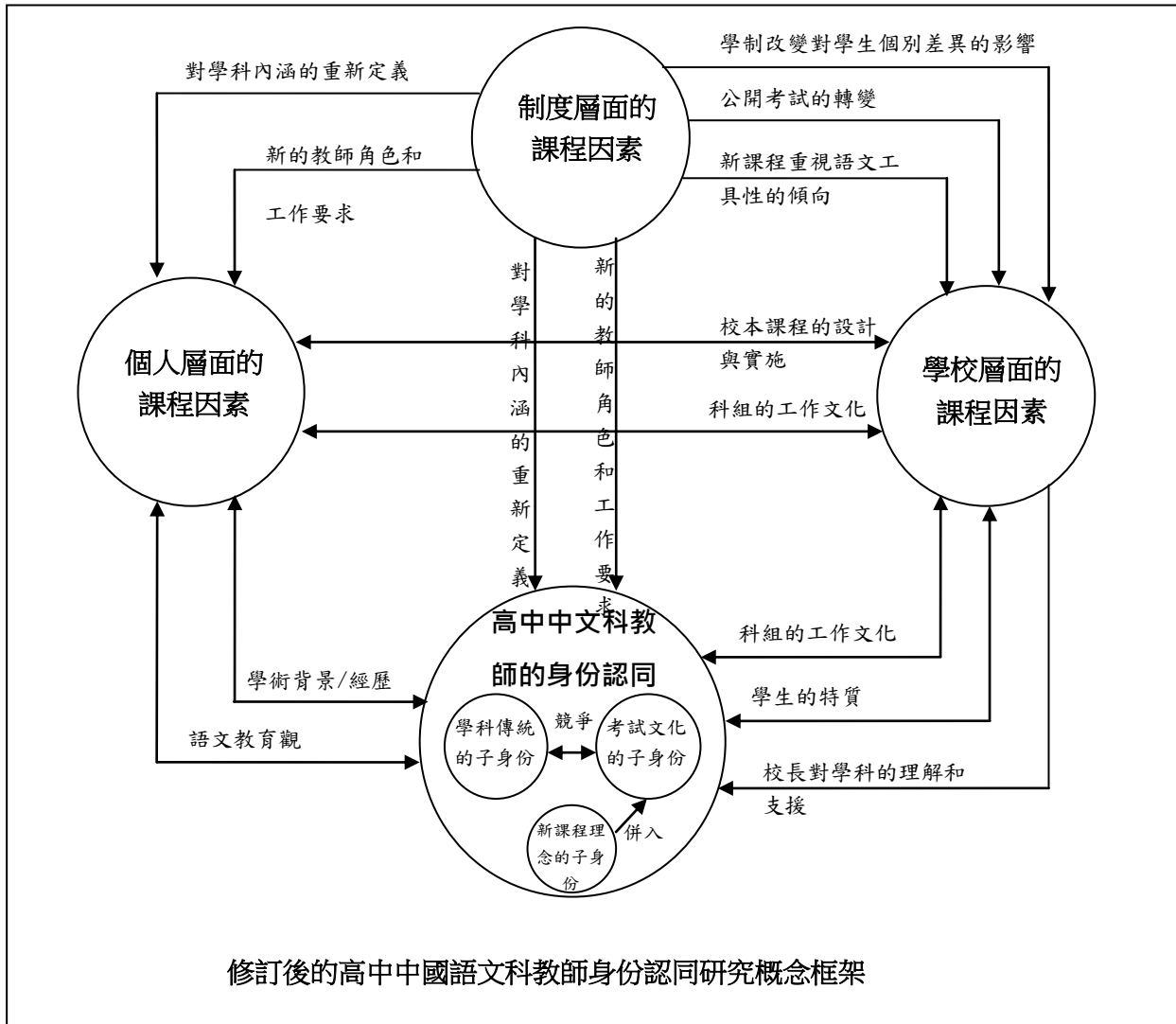
個案教師在沒有牴觸結構規限之下，循另一途徑建構出被課改邊緣化的「學科傳統」身份，顯示了他們希望把原本在新課程下相互競爭的兩個子身份認同謀求一個平衡並存的方法。在 Rex 與 Nelson (2004)的研究中，兩位在美國密根西州的高中教師 Stan 和 Marita 儘管身處考試的壓力下，仍把專業熱忱投放在學業成就低的學生上，他們並沒有抗拒教育政策對教師工作的要求和原則，二人都相信標準化測驗的確可以測量重要的技能，並盡力地「為考試而教學」(teaching to the test)，以協助其學業成就低的學生有良好的表現，然而根據 Rex 和 Nelson 的族誌學研究與論述分析，發現兩位教師教甚麼和怎樣教，主要受其教師專業認同所影響，即使兩位教師相信自己是在為考試而教學，但是最重要的考量包括了對學生的責任感、對教學與作為一位教師的使命感、對甚麼是學校教育的看法、對學科所持的觀點、對自己可以與應該做多少的能動性評估。對於這些教師而言，教師工作並不是純粹一件職業，還包含了滿足個人成就感的身份認同，主導其教學實踐的，並不僅僅是對國家政策或工具性目標的回應，更重要的是摻雜當中的個人價值、信念、學習經驗及氣質(dispositions)。

Rex 和 Nelson 的研究結果，也適用於詮釋本研究中幾位個案教師對「學科傳統」身份認同的追求。幾位個案老師一方面努力在正規課程之內，協助學生應付公開考試，以回應新課程對語文工具性目標的追求；同時，他們有感本身作為一位中文科教師，必須秉承對傳統語文和文化薪火相傳的使命。為了達到這個目標，他們都願意額外投入個人的資源，實踐他們作為中文科教師的使命，從而建構「學科傳統」的身份認同。

6.3 對本研究概念框架的修訂

在第二章有關教師身份認同的文獻述評中，多位學者都指出教師身份認同涉教師個體身處社會、文化、政治等環境之中，故教師的身份認同與跟脈絡因素存有緊密的連繫和互動關係 (Foucault (1988)；Melucci (1996);Van den Berg (2002); Beijard, Meijer, & Verloop (2004); Beauchamp & Thomas (2009)盧乃桂、王夫艷(2009); 郝彩虹 (2010))。根據對中國內地高中課程改革的分析，

課程改革試圖改變既有的學校情境和教育傳統，因此它與既有情境之間，包括文化、制度、專業和資源四個維度都會產生張力，即學校受考試文化制約而產生的文化張力、地方政策與課程改革政策失調為制度帶來張力、新教材品質不足和教師專業發展滯後導致的專業張力，以及資源要求和學校既有的設施匱乏而形成的資源張力，這些張力都對教師的情緒產生直接的影響（尹弘飈、李子建(2008)，尹弘飈(2009)）。在第三章有關香港中學中文科課程改革的文獻述評部分，多位學者也指出近年學者香港中學中文科課程改革，使課程性質與內涵、教師角色和工作的要求，以及科組文化等方面都發生極大的轉變（歐陽汝穎 (2001); 陳瑞端 (2002); 周漢光 (2002); 劉潔玲 (2008)）。為了更全面探究在課程改革下，高中中文科教師如何通過教師實務建構個人的教師身份認同，故本研究採取了質性的研究取向，並綜合了 Day 等(2006)提出的「宏觀」、「中介」、「微觀」和「個人傳記」的四個層次框架，以及盧乃桂、王夫艷(2009)從「制度」、「學校」和「個人」等層面探討教師身份認同的建議，擬定了初步的概念框架。經過對六位個案教師的了解和分析後，本文擬根據探究的結果，對最初的概念框架作出以下的修訂，藉以反映高中中文科教師的身份認同與不同層面的脈絡因素之間的關係：



1. 高中中文科教師的二元內涵：學科傳統的子身份和新的考試文化子身份

教師身份認同的內涵具備多重性 (multiplicity) 的特質 (Akkerman & Meijer (2011))。由於脈絡環境多元複雜，導致教師身份的內涵包括了多種子身份，且充滿矛盾與衝突。教師在建構身份認同的過程中，必須協調、平衡這些子身份 (Beijard, Meijer, & Verloop (2004))。在第五章第 1 節中，本研究發現個案老師試圖在通過在教學中「協助學生升讀大學」(個案二何老師)和「協助學生應付公開考試」(個案一鄭老師、個案三楊老師、個案四胡老師、個案五馬老師、個案六蔡老師)建構代表著課程下新的「考試文化」的教師子身份。與此同時，個案教師也希望通過本科教學「傳承古代文化」(個案一鄭老師)、「對傳統語文和文化薪火相傳」(個案二何老師)、「傳承傳統語文素養」(個案五馬老師)，藉此建構代表著「學科傳統」的教師子身份。

值得注意的一點是新課程強調語文的工具性，因此課程改以「能力導向」，並把語文能力分析為「讀」、「寫」、「聽」、「說」四個取向。這種強調語文工具性的話語，原應在本科課程改革的情景中佔有優勢，但在本研究的6個個案中卻鮮有提及。對於這種情況，個案五的馬老師提供了一種值得參考的解釋：由於課程文件內容抽象，教師難以藉此掌握本科課程對語文工具性的具體要求。課程文件對語文工具性的闡釋不得要領，教師嘗試通過教科書去掌握課程的要求。到正式公開考試推出後，教師又發現教科書的內容未足以應付公開考試的要求，於是教師又改以揣摩公開考試的內容和形式，藉以了解新課程對語文工具性的要求。結果，原本應該鼎足而立的三個子身份，即代表新課程語文工具性的子身份，反映著社會上家長和學生對升學需求的考試文化子身份，反映傳承傳統語文文化的學科傳統子身份，三者指向教師的整體身份認同時發生了微妙的變化。由於教師難以通過課程文件和教科書等了解新課程對語文工具性的要求，因而難以建構代表著這方面的子身份。由於新的公開考試在分卷上對應新課程對語文能力的分項目標，故教師改以藉些成功建構考試文化的子身份，來體現個人對新課程的實踐。在新課程的情景中，教師在建構考試文化的子身份時，不單是基於回應社會上家長學生對升學的要求，同時也體現了個人對新課程中語文工具性的掌握。代表新課程語文工具性的子身份在不斷淡化，餘下的兩個子身份位置就越趨鮮明。

其實，這兩種子身份早已在舊課程中存在，但由於舊課程採取指定篇章（範文）為核心的閱讀教學，除了使課程內容與考試內容緊密連繫，也界定了清晰的教核範圍。此外，範文教材也容許教師從微觀層面處理本科的語文知識和能力的課程內容，呼應本科對語文工具性的要求；又能從宏觀的層面處理篇章的思想內容，滿足學科傳統對語文人文性的重視（方麗娜(2005)），因此兩種子身份能夠緊密結合和並存。然而，在新課程實施後，個案老師都指出由於語文能力導向的課程理念使新課程側重語文的工具性，單元的課程組織使課程和教材的設計都傾向只作微觀層面的教學處理（藉以回應單元的語文能力教學重點），再加上公開考試形式和內容的轉變，增加至閱讀、寫作、聆聽、說話、綜合和校本評核等六個部分，不單使兩種子身份的關係割裂，也令課程的資源緊張。因此，在新課程下，兩個子身份的內涵發生了鮮明的變化，兩者之間的關係也由過去並存不悖變為相互競爭。

2. 制度層面的課程因素：

個案教師在敘述他們建構身份認同的過程中，提及高中學制的改變，為本科教學帶來兩方面的轉變：首先，是高中教學的性質由篩選轉為普及，意味著學生不用經過篩選就能直接升讀高中，

由是高中中文科教師面對比過去更嚴重的學生個別差異情況，這個因素在學生組別較低的學校尤為明顯(B2-INT-6, 17; C1-INT-6; C2-INT-15)，教師對此往往表現得無能為力，惟有等待到中五或中六以後，無力跟上學習進度的學生自動退學，個別差異的情況才得以紓緩。而高中課程與預科課程的合併，也使學校較過去在報考大學前少了一年的課程時間，在教核內容增加但課程時間縮短的情況下，教師要成功建構「考試文化」的子身份時明顯較舊課程時困難(A2-INT-5)。其次，新學制實施後，中文科的成績已變成報考大學必然考慮的條件，基於課程對語文工具性的傾向，以及應試的實際需要，學生的應試意識強烈了，但卻對深究本科的興趣退減了，由是教師在試圖傳承傳統文化和語文素養時遭遇障礙，難以建構「學科傳統」的子身份(A1-INT-18; B2-INT-15; C1-INT-19)。

新課程改變了過去以範文為教材的核心，強調讀文教學的情況，一改為以單元為課程組織的模式，並強調語文能力的導向。由於教育局頒行的單元教學示例和教科書對單元教學的處理，都傾向為每個單元設定語文能力點為單元的學習目標，使新課程的語文教學傾向於微觀的語文能力訓練，對於個案教師來說，這些是對語文教學的一種「割裂」，阻礙了他們建構「學科傳統」的子身份(B2-INT-12, C1-INT-12)。

在第六章的第2節曾提及由於新課程改變了公開考試的模式與內容，造成另類的課程膨脹，阻礙了高中中文科教師在課改中建構身份認同。在原有課程時間沒有改變的情況下，公開考試由過去的兩卷增至現時的五卷，並加入了校本評核的部分。增設的考核卷數，對教師最直接的影響是要在課程中安插這些卷別的訓練，由於中文科考核的是語文能力而並非知識內容，故教師必須安排多次的訓練。五卷的分立使教師不論在日常課業的設置，以及與考核相關的擬卷和批卷的工作都較過去大為增多，而校本評核的部分，更衍生出大量的文件和行政工作，令教師的工作量百上加斤。此外，個案老師也指出新課程的公開考試模式多變，又沒有清楚界定考核的範圍，教師儘管不斷追蹤最新的公開考試情況，也無法具體掌握考試的要求。基於教學工作量的激增和考試要求的難以觸摸，個案教師衍生出兩種情緒或精神狀態：一是「力不從心」(C2-INT-15,19)、「疲於奔命」(B1-INT-10,12)、「辛苦」(A1-INT-26; B2-INT-5; C1-INT-7,10; C2-INT-15,30)、「吃力」(A1-INT-28; B2-INT-32; C2-INT-15)這類的疲憊感覺；一是「無所適從」(B2-INT-9; C2-INT-17)、「困惑」(C2-INT-15,16,21)、「無信心」(A1-INT-25; C2-INT-31)、「困擾」(B2-INT-6,8,9,13, 14,24)、「焦慮」(B1-INT-18)等這類徬徨精神狀態。這些負面的情緒或精神狀態都是高中中文科教師在建構身份認同時遭受挫折的象徵。

3. 學校層面的課程因素：

教師對學校文化和課程領導產生積極或消極的感覺，在重塑他們對教學的理解，重構他們的教師認同起著關鍵的作用（Flores & Day (2006)），本研究的部分結果正好與這種意見互相參證。中文科在舊課程時期，雖然是高中課程的必修科，但大學在考慮是否取錄時，並不一定考慮本科成績，故中國語文科的成績在過去並非成功報讀大學的必要條件，但在 334 新學制實施後，本科的公開試成績已成為大學取錄學生必然考慮的項目。儘管如此，個案教師指出，中學校長並未對新的中文科課程有正確的認識，從而給予適切的支援。個案三的楊老師指出，他的校長對中文科的教學從來不聞不問，寧願把可用的資源投放在英語科或通識科上；個案五的馬老師指出他的校長沒有注意中文科跟其他學科的差異，盲目鼓吹小組討論和師生互動；個案六的蔡老師指出她剛離職的前任校長，從不承認中文科的教學工作量較其他學科繁重，沒有為中文科教師在工作上作出相應的調節。這些情況都反映校長在教師建構身份認同的過程中，構成一定的障礙。

其次，由於新課程取消了指定的篇章教材，加強了校本的元素，使高中中文科教師的工作必須朝向團隊的合作模式。此外，由於公開教試中加入了校本評核，因應向考評局評分的需要，高中中文科教師也必須在具體的教學工作上與科組成員協調。倘若科組成員對本科課程與教學的取向不一而不能協調，往往會與教師的語文教育觀抵觸，影響了他們建構本身的教師身份認同。例如個案一的鄭老師因為不滿意科主任採用量化的方式評核學生的習作，曾多次與科主爭論；個案四的胡老師曾經因為不能適應科組成員採取「補習社」式的訓練教學模式，轉職到現時的學校；個案五的馬老師和個案六的蔡老師，也曾經因為對本科教師是否著重訓練試卷，而與科組成員產生教學上的分歧。

其三，學生的特徵在高中中文科教師建構個人身份時也有明顯的作用。在闡釋制度層面的因素時，已指出在新課程實施後，教師正面臨比過去更嚴重的學生差異問題。與此同時，儘管中文科對學生升學有著較過去更重要的影響，但只著重微觀層面的能力點教學，和應試取向，使學生對本科的學習只有應試的意識，但失卻學習興趣。以上兩方面，都對高中中文科教師建構身份認同帶來挑戰。而本研究在這方面的結果，也可印證 Ashcroft (1999)和 Proweller & Mitchener (2004)的研究中，指出學生因素與教師身份認同的密切關係。

學校層面涉及的因素，尤其是科組成員對學科與教學的取向，以及學生的學習差異與學習動機等三項，雖然都是直接影響著教師的身份認同，但同時也受到制度層面因素所支配，反映著高中中文科教師在建構身份認同時，正身處互相交織的脈絡環境當中。

4. 個人因素：

Tickle (2000)指出教師的身份認同，除了外界對教師的理解和期待，還包括與教師基於個人的背景和本身的實踐經歷從而對教師工作和生活產生的體認。孫二軍(2011)也指出教師的身份認同蘊含了個人在過去、現在和對未來展望的專業經歷和經驗。在本研究中，個案老師在闡釋其對「傳統學科」的子身份建構時，都展示出個人的語文教育觀起著關鍵的作用，個案一鄭老師、個案四胡老師和個案五馬老師，在表示對新課程強調語文工具性有所保留時，都基於個人的語文教育觀。而這些個人語文教育觀，都是他們在過去學習中文科或接受教師培訓的過程中逐步形成的。個案三楊老師和個案五的馬老師更具體指出個人的語文學習經歷和學術背景，會直接影響科組成員對新課程取向的看法 (B1-INT-9; C1-INT-11)，本科教學經驗較豐富，在文學成份較重院校畢業的教師都較重視語文的人文性；本科並非畢業於中文系，又或畢業於語言學成份較重的院校，又或剛從大學畢業，這些高中中文科教師都傾向重視語文的工具性，把語文的人文性置於較次要的位置。在個人語文教育觀的影響下，後一類高中中文科教師較接受訓練考試卷的應試教學取向。

以上四小節闡釋了本文因應研究結果，修訂了在第二章初步提出的概念框架，藉此更清晰展現課改下，香港高中中文科教師建構身份認同的狀況。

6.4 對三個研究問題的回應

(一) 中學語文科課程改革使高中中文科教師的身份認同產生了甚麼變化？

高中中文科課程自 2005 年以來，先後經歷了兩次的改革。2005 年的第一次課程改革，取消了指定篇章教材，採用單元教學模式，課程由範文主導改為能力導向，聆聽和說話教學獨立成項。這些轉變反映到公開考試時，原來只考閱讀和寫作兩卷的考核，一改為考核閱讀、寫作、聆聽和說話五卷。2005 年課程改革的結果，使到傳統篇章教學的模式不再主導本科教學，由於採用單元教學模式，對教材的處理變得只集中在能力點的辨析，同時取消了範文也使考核範圍變得空泛。在 1990 年的舊課程時期，代表著「學科傳統」和「考試文化」的兩種教師身份認同原本能平衡地組合成高中中文科教師的整體身份。但範文取消，篇章教學被追求語文工具性的單元教學取代後，兩種身份的平衡關係已被打破，代表著「考試文化」的子身份認同由於課程改革的工具性要求，在正規課程中進佔更有利

的位置。

隨著 2009 年 334 新學制的推行，高中中文科經歷了第二次的改革。在這次改革中，增設了校本選修單元，包括了「名著及改編影視作品」、「戲劇工作坊」、「小說與文化」、「文化專題探討」、「新聞與報道」、「多媒體與應用寫作」、「翻譯作品選讀」、「科普作品選讀」、「普通話傳意和應用」、「普通話與表演藝術」等等，中文科的知識範圍也因此而擴闊。另外，公開考試增設了校本評核部分，衍生了大量的行政工作，令課程資源更見緊絀。

經歷過兩次課程改革，代表著「考試文化」的子身份認同發生了「質」的變化。儘管這種子身份認同在新課程的脈絡中盡佔優勢。然而，由於公開考試與教材的關係脫鉤，令到考材的類型、範圍外延都變得空泛抽象，再加上課程本身的資源不足以處理新增的考試卷別和校本評核，教師在嘗試建構「考試文化」子身份認同時遭遇挫折。高中教師在面對原來的「學科傳統」子身份認同被邊緣化，但新的「考試文化」子身份認同未能確立時，便會面臨教師身份認同危機。伴隨著身份認同危機出現的，便是負面的情緒反應。本研究發現，教師持續出現認同危機，或保持著負面的情緒反應，可能會令到教師對課程改革的熱情減退，又或放棄個人的專業自主，只盲目追隨課程改革的要求。

至於代表著「學科傳統」的子身份認同在新課程中雖然欠缺應試的誘因，加上課程資源盡被「考試文化」的子身份認同佔用，逐漸被邊緣化。不過，由於這種身份有悠久的歷史，已深植於高中中文科教師的價值系統之中。當這種子身份認同被動搖時，又或不能在正式課程中建構時，教師會採用其他手段，例如下大提及的投入額外的個人資源，另設場景來建構。

（二）有哪些因素影響了高中中文科教師在新課程中的身份認同？

因應教師身份認同的建構跟教師身處複雜多元的脈絡情景相互纏結，本文綜合了文獻的研究結果後，設定了宏觀的「制度層面」、中介的「學校層面」和微觀的「個人層面」三方面，從個案教師的情景中歸納出影響高中中文科教師身份認同的因素。有關不同層面因素對高中中文科教師身份認同的影響，在 6.3「對本研究概念框架的修訂」已有詳細交代。值得注意的是，由於學制的轉變，學生基本上不用經過篩選就能升讀高中，使高中中

文科教師面臨比過去更明顯的學生學習動機低，個別差別嚴重等問題，這種情況在學生組別較低的學校尤其突出。此外，範文教學的取消和校本評核的設置，使教師必須與科組同事合作，由於同事的學術背景和年資不盡相同，大家對課程和教學的取向也難達共識。這些因素都對個別個案教師的身份認同產生影響。高中教師年資一般都較深，加上本身都是循傳統語文的學習模式掌握中國語文，因此深受學科傳統的影響，因此對於新課程強調語文的工具性並淡化人文性有較大的抗拒。

然而，對高中中文科教師身份認同構成最大影響的，莫過於新課程取消了範文教學，使到在舊課程時平衡共存的「學科傳統」子身份認同和「考試文化」子身份認同的關係割裂。「學科傳統」的子身份認同深植於語文教師內心，並成為一種「使命感」，但因為缺乏考試需求的誘因，在正規課程內不斷被邊緣化；「考試文化」子身份認同因為考材與教材脫鉤，加上公開考試的形式和考材範圍未固定，也令教師難以建構。在深植內心的「學科傳統」身份認同被動搖，和新的「考試文化」身份認同未確立的情況下，高中中文科教師面臨帶著不安與倦怠的身份認同危機。

（三）高中中文科教師運用了哪些方法以符應新課程中的身份認同？

儘管代表著「考試文化」的子身份認同在新課程中佔據優勢，但由於涉及制度層面的公開考試因素不確定，教師無法通過協助學生應付考試建構出穩定的教師身份認同，教師因而表現出力不從心、無所適從或疲於奔命等負面情緒反應。相反，原本被邊緣化的「學科傳統」子身份認同，基於中文科教師對「學科傳統」的使命感，令他們展現出主體性。他們願意在正規課程以外，額外投放個人的資源，另置不受新課程制約的場景，建構「學科傳統」的子身份認同。這種願意以個人額外資源的投放，突破制度與環境制約的做法，體現了高中中文科教師追求「學科傳統」身份認同的渴求。

第七章：研究貢獻、研究限制和建議

7.1 研究貢獻

近年各地都進行課程改革，教師作為改革的實踐者，由是引起學者對教師身處改革處境的關注，有關教師身份認同的研究也隨之流行。本研究針對近年高中中文科經歷兩次改革，探究高中中文科教師的身份認同變化，在理論研究、實徵研究和教師實務等方面提供了以下的貢獻：

7.1.1 理論研究方面

甲、豐富了教師身份認同研究的內涵

近年，世界各地教育改革之聲不絕於耳，在教改情境中的教師身份認同研究頗引起學術界的關注，然而，大部分的有關教師身份認同的研究都從宏觀的角度落墨，著眼於探究國家或地區課程改革對教師身份認同的影響（Paechter & Head (1996); Sachs (2001); McNess, Broadfoot, & Osborn (2003); 周淑卿(2003); Day 等(2006);楊巧玲(2008); Lee 和 Yin (2011)）。這些研究的對象都是跨越不同科目的教師，其研究成果固然可回饋國家或地區課程政策的制定者，但無助於促進個別科目課程改革的操作。本研究從較微觀的學科角度，探究單一學科實施課程改革時，教師身份認同的變化，嘗試從具體操作層面了解學科改革的成效。這種較微觀層面的探究，在了解中學課程改革的過程中尤為重要。過去學者的研究都指出，大多數中學教師都以學科專家(subject specialist)，在學校中學科部門分立導致學校內部文化區隔，這種情況在學術性的學科尤為明顯（Sikes (1985); 楊巧玲(2008)）。中國語文科具有悠久的學科傳統，從事本科教學工作多年的教師不難發展出對學科的忠誠與認同。

此外，通過對高中中文科教師身份認同的探究，本研究也呈現出不同層次課程之間的落差。Goodlad (1979) 把課程劃分為理想課程 (ideal curriculum)、文件課程 (formal

curriculum)、感知課程 (perceived curriculum)、教導課程 (instructional curriculum)和經驗課程 (experiential curriculum)。根據本研究的結果，高中中文科教師認為新課程過份強調工具性，把語文能力分立，加上課程組織採用單元設計等，令到課程的學習重點流於瑣碎，令教師難以建構「學科傳統」的子身份。此外，高中中文科教師嘗試掌握新課程對語文工具性的要求，可是文件課程只提供課程的框架，欠缺具體的學科內容描述，他們難以藉此在新課程中建構新的教師身份，最後惟有通過滿足公開考試的要求，達致掌握新課程的目的。這種做法，使原來只為回應社會上家長和學生對升學訴求的「考試文化」子身份，增添新的意義和內涵。由是可以反映出高中中文科在文件課程與感知課程之間的落差。

在第六章第二節「研究結果的討論與分析」，指出課程改革中教師在建構個人的身份認同時會出現三種情況：在課改初期充滿熱情，但在投身課改過程中不斷遭受挫折，開始對課改感到疑惑的蔡老師，屬於「遺失心靈的調適者」；對課改沒有鮮明的個人立場，只無奈地盡力順應新課程要求的楊老師，屬於「隨波逐流的追隨者」；儘管對新課程深感不滿，但在教室中卻努力扮演新課程和學校期望的教師角色，本研究中的楊老師就屬於這類「憤世嫉俗的演出者」。通過以上的個案所呈現出的高中中文科教師身份認同的建構，我們可以窺探在課程改革的脈絡中，高中中文科教師在感知課程和教導課程之間的落差。

本研究除了拓展教師身份認同研究的領域，同時也嘗試為相關的研究賦予近的意義。

乙、為高中中國語文科的課程與教學研究開僻新途徑

在 2001 年，教育當局頒布《香港中學中國語文科課程指引》，曾引起教育界和學者的廣泛討論，但當時新課程剛開始施行，論者大多只在文件課程的層面上對比新舊課程的理念（歐陽汝穎 (2001)；何文勝(2001)；周漢光(2002)；周國正 (2002)；吳茂源、黃顯華 (2002)；陳瑞端(2002)；祝新華、容向紅 (2002)；黃鳳意 (2002)；陳大為 (2002)）。隨著新課程的正式實施，雖有學者就新課程的實施進行實徵研究，但囿於新課程推行時間尚短，研究的範圍只限於初中階段（鄺銳強 (2002)；潘慧如 (2004)；黃顯華、李玉蓉 (2006)；吳茂源、黃顯華 (2006)）。高中中學中國語文課程經歷了兩次變革，在課程設計取向、學科

知識的內容與性質、教師和學生的角色等方面都發生了急劇的變化，在舊課程時期的學科課程與教學研究已不足以解答新課程實施過程中出現的問題。教師身份認同的研究，涉及教師個體與不同層次的脈絡情景的交互作用，有助更全面探究現行課程與教學面對的問題。過去，在中國語文科課程與教學的領域涉及身份認同的研究可謂鳳毛麟角，例如關明佳(2010)研究香港回歸後小學中文科教師對中國文化教育的態度，當中雖涉及身份認同，但並非從教師專業的身份認同著眼，而是從國民身份認同的角度出發，解釋小學中文科教師對中國文化教育的重視原因。本研究的其中一項重要意義，是採用質性研究取向，從制度層面、學校層面和個人層面，讓個案教師盡量呈現他們從事語文科教師工作的脈絡情景，通過他們敘述個人如何在新課程中建構個人的教師認同身份，藉此了解新課程推行的實況。本研究除了豐富了新高中中國語文科課程改革的研究內容外，也為了解本科課程改革的探究提出了多層次的框架，可供未來有意從事本科或其他學科課程改革的研究者作參考之用。

7.1.2 實徵研究方面

今年正值 2009 年第二次高中中文科課程改革實施的第三年，也是首屆香港中學文憑考試實施之時。由於首循環的課程剛實施完畢，有關現行課程實施情況的研究為數尚少。不論教育當局、師資培育者、學校管理人員和教師等，都急欲了解現行課程實施的狀況，包括改革是否有成效，教師在實踐新課程時是否順利。由於探究高中中文科教師身份認同，必須涉及不同層面的脈絡因素，本研究的成果正好為他們提供較全面的資料，通過高中中文科教師建構教師身份認同的過程，展現出課程在不同學校實施的情景。同時，本研究得出高中中文科教師遇到身份認同危機和負面情緒反應的結果，也可作為了解新課程實施成效的參考。

7.1.3 教師實務方面

本研究通過探究個案教師如何在新課程下建構教師身份認同，從教師面臨身份認同危機和產生負面情緒解釋他們在實務中遇到的困難。另外，本研究從個案教師的話語中，歸納出在各個脈絡層次中影響他們建構教師身份認同的因素。最後，通過剖析子身份認同

的內涵，教師得以更加了解本身行動的依據。凡此種種，都顯示了本研究可以為教師在現行課程下提供一個自我反思的途徑。

7.2 研究限制

教師身份認同是極其抽象且內涵複雜的概念，不同學者往往根據其研究問題或興趣而突顯某方面的特質。此外，不同學者在闡釋教師身份認同的內涵時，也會採用不同的切入點。香港中學中文科自 2005 年起，經歷了兩次重大的改革，截至今年第二次改革的首屆公開試才正式舉行，本研究可算是首個針對課程改革下，中文科教師身份認同的研究，雖有首創之功，但仍存在以下的限制：

7.2.1 研究範圍的限制

本研究選取年資 12 年以上的高中中文科教師作為調查對象，原意是想了解教師經歷過兩次課程改革後，教師身份認同的變化。在調查過程中，楊老師和馬老師都提及不同學術背景和年資較淺的教師，對新課程的教師工作都有明顯不同的看法。由於現行課程的校本色彩已較舊課程濃厚，教師的工作因取消指定教材和公開試新增校本評核後，轉向科組合作的模式。倘若本研究加插不同學術背景和年資的個案教師，將能更全面反映現況。

7.2.2 研究樣本的限制

本研究選取了六位老師作為研究對象。在樣本選擇上出現了以下三個問題：

- 一、個案教師中有部分兼任科主任；
- 二、C 組（即學生屬第三組別）老師任職的學校同屬收生嚴重不足的校區；
- 三、個別個案老師具備較特別的背景。

對於第一個問題，由於本研究的切入點是通過個案教師如何履行教師工作，來探究其如何建構教師身份認同。本研究選取個案的標準是年資 12 年以上的高中中文科教師，藉

以了解其經歷過兩次課程改革的教師身份認同變化。由於個案教師年資相對較深，往往身兼科主任。倘若個案教師本身兼任科主任，在詮釋其工作時，往往滲入了班主任作為中層管者的角色去檢視個人的教師工作，通過其話語所建構出來的，並非單純是教師的身份認同，而包含了科主任的身份認同。本問題在何老師和馬老師的個案中比較突出，例如當研究員詢問何老師在執行新課程時遇到甚麼困難，何老師回答是如何令科組的同事在考核時如何區分學生高、中、低的表現，很明顯是從科主任的角色回應研究員的問題。又例如當研究員詢問馬老師對於其在中文科的教學工作有何展望時，他表希望領科組成員更深入引導學生閱讀篇章，也是從科主任的立場回應提問。儘管研究員在整理數據時特別注意個案教師回應問題時所處的立場，把明顯從科主任立場出發而回應的資料剔除，但事實上仍很難完全從話語中把這兩種身份分割清楚。這是本研究的其中一項限制。

對於第二個問題，本研究計劃中兩個同屬 C 組的個案，屬同一個學生人數不足的校區，因此兩位個案教師所屬的學校都收生不足，研究員進行觀課時，教室內學生人數都不足 20 人。儘管兩個個案都突顯了學制轉變後，教師要面對日趨嚴峻的個別差異問題，但兩所學校同時具備較為極端的師生比例情況，較難保證可以涵蓋同組別其他學校的情況，故也成為本研究的其中一項限制。

對於第三個問題，鄭老師雖然從事語文教學工作已有 13 年，但她在入職前曾在廣告公司工作，任職撰稿員；也曾當過自由撰稿人，專責一些專題訪問的工作。這些有別於一般語文教師的經驗，都促使她對教師工作的安排有其獨特的風格，例如她敢於抗拒科主任的指令，對「新聞與報道」選修單元特別重視等等。另外，蔡老師正參與教育局的協作計劃，觀課當天她也安排了教育局的人員出席。雖然研究員在課後迴避與教育局的人員同場作觀課後的訪談，但也難以保證該課節是否針對教育局人員的到訪而經過特別的處理，故也算是本研究的限制。

7.2.3 資料蒐集的限制

由於教師身份認同涉及教師對過去的回顧，反思現況，以及展望未來教師工作的發展，加上教師身份的建構與教師身處的脈絡情境密不可分，故本研究採用質性研究取向，通過訪談和觀察來收集數據。

由於身份認同的內涵十分複雜，不同人對此概念都有不同的理解和詮釋。對於個案教師而言，身份認同概念更是一個模糊的詞彙。因此，本研究以教師對課程改革下教師工作的敘述作切入點，引導個案教師提供資料。因為探究高中中文科教師的身份認同涉及一個很關鍵的問題：「我是一個怎麼樣的高中中文科教師？」個案教師必須從檢視自我的角度接受訪談，但在訪談過程之中，個案教師往往不經意轉移了敘事角度，從自我檢視轉移到對同行的評述。研究員有時會處於兩難的局面，過份介入引導，未能讓受訪者暢所欲言；不作干預，則收集不到切題的資料。

本研究計劃另一個收集數據的方法是課堂觀察，藉此與教師的訪談內容作對比，藉此探究個案教師對身份認同的建構。然而，教師身份認同是一個歷時的過程，僅靠一、兩次的觀察只能收集有限的數據。為此，研究員在每次觀課後都會與個案教師進行短暫訪談，進一步了解教師在該課節安排的背後理念。其次，現行課程已取消了指定的教學內容，因此課堂的性質也有較大的差異。在六個個案的課堂觀察中，有的是篇章教學，有的閱讀策略教學，有的是選修單元教學。這種情況也使研究員陷入兩難的局面：一方面經由教師自選課節供研究員觀察，更能反映其個人處理教學工作的實況，有助了解其教師身份認同的建構；另一方面，由於課堂性質差異較大，個案之間較難相互作對比。

7.3 建議

7.3.1 對高中中文科教師身份認同研究的建議

教師身份認同的建構是連續不斷的過程，本研究的時限也只截至新課程首循環的周期。現時，教育局與考評局正諮詢學校的意見，可能對現行課程與公開考試的模式進行微調，對是否恢復範文、公開考試卷別和校本評核內容應否刪減進行討論，意味未來中學中文科課程尚有改動的可能。此外，教師在完整實踐新課程一個周期後，其累積的經驗和對課程與教學的觀感是否有變化，都是未知之數。倘若能繼續追蹤高中中文科教師身份認同的變化，將更有利於檢視課程實施的成效。

其次，新學制實施後，中學中文科的教師團隊已起了變化，除了資歷不一的因素外，教師的學術背景也漸趨多元，有畢業於本科課程帶有較濃厚國學特色的院校，也有畢業於本科課程傾向西方語言學的院校，再加上本科並非中國語言或文學，經由補修相關本科學位資歷的。不同背景的中文科老師對中文科課程與教學取向是否相同，他們所建構的中文科教師身份認同是否相異，都會影響課程的實施，也是值得探討的課題。

其三，2009 年推行的新學制帶動了高中中文科進行了第二次課程改革，教師在課改中重新建構身份認同時，涉及的因素已超越了學科課程的範疇。初中學生毋須經過篩選升讀高中，使高中中文科教師面對程度更大的學生差異情況；本科的公開考試成績變成了大學取錄的必然考慮項目。由此可見，倘若要全面了解高中中文科課程的實施，必須從更宏觀的脈絡情境著手。

其四，根據本研究的結果，文件課程改變了學科的知識內涵，又開列出了新課程對教師的角色和工作要求，教師對於這些新概念、新要求如何理解、是否接受，都反映出文件課程與感知課程之間的關係和落差。與此同時，通過教師個人的話語，闡述個人對課程的理解，跟他們在教室中的課程實踐，是否呼應一致，又反映了感知課程與教導課程之間的關係和落差。利用 Goodlad (1979)的課程層次概念，闡釋教師身份建構的過程，將有助把教師身份認同研究的成果，應用於實務之上。

7.3.2 對中文科教師的建議

本研究的結果顯示，教師在教學時出現負面情緒，往往是未能建構某種身份認同所致。如果讓這種負面情緒持續出現，將會逐步消磨個人對工作的熱情，又或是放棄專業自主。本研究發現，導致負面情緒的原因複雜，教師宜認清問題根源，再想辦法解決或把這些負面情緒轉移。

另外，本研究發現教師未能成功建構「考試文化」的子身份認同時，往往不自覺地自陷於惡性循環的境地。明知公開考試的形式未穩定，但仍不斷追蹤考卷的動向，以剛出現過的考卷形式不斷操練學生。理性上明白這種操練方式未必湊效，為著免被責難而增加操練的強度。教師身陷這樣的困局時，往往忘記適量的試題操練可讓學生熟悉考試形式，但反覆操練實無助學生提升語文水平。

7.3.3 對中學校長的建議

中文科要處理的教學內容冠絕諸科，這是不爭的事實。即使教師能投入更多個人的時間和精力於學科教學工作，也非長久計。中學校長宜根據事實，公平而非均勻地分配工作。儘管在實際的教學時間未能作實際的調整，也可調節學科以外的任務。這樣可以紓緩教師面臨身份認同危機而產生的負面情緒。

7.3.4 對教育局和考評局的建議

本研究其中兩項重要發現是代表教師「學科傳統」的子身份認同在現行課程中被邊緣化，而代表著「考試文化」的子身份認同卻難以被建構，這兩種情況引發出高中中文科教師的身份認同危機。伴隨身份認同危機出現的，便是包括倦怠、無所適從等負面的情緒反應。根據個案教師的情況，倘若身份認同危機或負面情緒持續，將會剝蝕教師對課程改革和教師工作的熱情，又或使他們放棄專業自主。兩者長遠而言都不利於中文科課程和教學的發展。因此，當局在制定政策時，應注意教師作為「人」的特質，以及包括熱情在內的精神資源會因為他們在實踐教師工作遇到挫折時會被消耗，不宜在短時間內推出對教師原

來身份認同大有衝突的新措施，以及提出個人精力所能承受的新工作要求。

此外，從教師對「學科傳統」子身份認同的追求，反映了中文科教師認為現行課程的缺失，當局宜斟酌如何恢復整體篇章教學，回應教師的訴求。另外，教師在嘗試建構代表新「考試文化」的子身份認同時遭遇障礙，並萌生負面情緒，反映出教師努力嘗試回應課程要求不果。合併公開考試的卷別，以及精簡校本評核的內容固然能紓緩教師燃眉之急，但長遠而言，教育局和考評局宜進一步釐清課程與考核的要求，包括對考材的範圍和類型有更具體的說明，讀寫聽說和文學文化等兩種不同向度的學科內容如何在教學和考核中結合，方為治本的方法。

參考文獻

- 于慧慧（2006）。《中學青年教師職業認同現狀研究——來自湖南省小城市中學的調查》。湖南師範大學碩士學位論文，未出版，長沙市。
- 尹弘飈、李子建（2008）。〈課程改革的張力分析：根源、類型與消解〉。《教育發展研究》，第24期，頁49-54。
- 尹弘飈、操太聖（2008）。〈課程改革中教師的身份認同——制度變遷與自我重構〉。《教師發展研究》，2008年2月，頁35-40。
- 尹弘飈（2009）。〈課程改革中教師的情緒地景〉。《教育學報》，36卷1-2號，頁23-51。
- 方麗娜（2005）。〈篇章教學中的雙層次處理研究——以九年一貫第二階段國語文領域教學為討論範疇〉。《高雄師大學報》，總18期，頁79-95。
- 王仕圖、吳慧敏（2005）。〈深度訪談與案例演練〉。載於齊力、林本炫(編)，《質性研究方法與資訊分析》(頁97-116)。嘉義：南華大學教育社會研究所。
- 卯靜儒（2003）。〈性別、族群、與教學：教師生涯發展傳記研究之初探〉。《教育研究資訊》，11(5)，頁59-82。
- 平等機會委員會（2011）。《人人有書讀：少數族裔工作小組報告》。香港：香港特別行政區。
- 何文勝（2001）：〈新課程的中國語文單元示例評析〉。《語文教育的創新與突破：二零零零年國際語文教育研討會論文選集》。香港：香港大學教育學院課程學系，頁156-165。
- 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。

- 何文勝（2003）。〈中國語文課程指引（定稿）評議〉。載於余迺永、田小琳、施仲謀、謝錫金、歐陽汝穎、何文勝（編），《語文課程革新與教學實踐》（頁 187-210）。香港：香港中文教育學會。
- 何萬貫、歐佩娟（1995）。〈香港中學中國語文科範文教學模式探究〉。《台灣、大陸、香港、新加坡四地中學語文教學論文集》。台灣：台灣師範大學，頁 229-240。
- 何萬貫、歐佩娟（1995）。〈香港中學中國語文科範文教學模式探究〉。《台灣、大陸、香港、新加坡四地中學語文教學論文集》。台灣：台灣師範大學，頁 229-240。
- 何萬貫、歐佩娟（1994）。《中文教師在教學自信方面的自我評鑑》，《香港課程改革：新時代的需要》，香港中文大學教育學院。
- 吳茂源、黃顯華（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〉。《涓涓江河——面向中學中國語文課程新世紀》。香港：香港教育署課程發展處，頁 395-409。
- 吳茂源、黃顯華（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〉。《涓涓江河——面向中學中國語文課程新世紀》。香港：香港教育署課程發展處，頁 395-409。
- 吳茂源、黃顯華（2006）。《從課程設計角度剖析中學中文科教師對新修訂中學中國語文課程的意見》（學校教育改革系列之 39）。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 吳清山（1999）。《教育革新與發展》。台北：師大書苑。
- 吳智光（2000）。〈香港中學語文教學的困境及其發展方向〉。《廣東教育學院學報》，第 20 卷第 5 期，頁 70-75。
- 吳慎慎（2003）。《教師專業認同與終身學習：生命史敘說研究》。國立台灣師範大學社會教育研究所博士論文，未出版，台北市。

- 宋萑、張文霄（2012）。〈教師專業認同：從專業角色走向身份認同〉。《全球教育展望》，第41卷3號，頁56-61。
- 李子建、尹弘飈（2005）。〈教師對課程變革的認同感和關注：課程實施研究的探討〉。《教育研究與發展期刊》，1（1），頁107-127。
- 李茂森（2009）。〈教師的身份認同研究及其啟示〉。《全球教育展望》，2009年第3期，頁86-90。
- 沈之菲（2005）。〈近十年西方教師認同問題研究及啟示〉。《上海教育科研》，2005年第11期，頁10-13。
- 周國正（2002）。〈中學中國語文科新修訂課程（2002）的考索〉。《香港教師中心學報》，第1卷，頁180-184。
- 周淑卿（2003）。《國小教師在課程領域的專業身份認同研究》。台北：師大書苑。
- 周淑卿（2004）。《課程發展與教師專業》。台北：高等教育出版社。
- 周漢光（2002）。〈香港中學中國語文新課程的理念與內涵〉。《涓涓江河——面向中學中國語文課程新世紀》。香港：香港教育署課程發展處，頁3-22。
- 招祥麒（2011）。〈課程、教材、考試：香港中學語文教師的迷與思〉。嶺南大學中學教材與現代文學學術研討會發表論文，未出版。
- 林生傳（2003）。《教育研究法：全方位的統整與分析》。台北：心理出版社。
- 林安（2008）。〈從課程組織概念檢視新修訂高中中文科課程——兼論範文教學的利弊〉。載於霍秉坤等(主編)，《課程與教學：研究與實踐的旅程》。重慶：重慶大學出版社，頁273-283。
- 林佩璇（2000）。〈個案研究及其在教育研究上的應用〉。載於中正大學教育研究所主編：《質的研究方法》。高雄：麗文文化事業機構，頁239-263。
- 林清江（1972）。《教育社會學》。台北：國立編譯館。
- 林智中、陳健生、張爽（2006）。《課程組織》。北京：教育科學出版社。

- 柯禧慧（2006）。《擺盪、跨越、與承認：一位小學教師自我身分認定的對話與探尋》。
國立中央大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 洪瑞璇（2008）。《國中教師專業認同之研究：游走在「結構—能動」之間》。國立台灣師範大學教育學系博士論文，未出版，台北。
- 胡中鋒主編（2011）。《教育科學研究方法》。北京：清華大學出版社。
- 胡定榮（2005）。《課程改革的文化研究》。北京：教育科學出版社。
- 范信賢（2000）。〈教師身分認同與課程改革：後殖民論述的探討〉。《國教學報》，
第 12 期，頁 275-287。
- 香港教育統籌局（2004）。《改革高中及高等教育學制—對未來的投資》。香港：教育統籌局出版，政府物流服務署印。
- 香港課程發展議會（2001a）。《中學中國語文學習單元設計示例》。香港：香港教育署。
- 香港課程發展議會（2001b）。《香港中學中國語文科課程指引》。香港：香港教育署。
- 香港課程發展議會、香港考試及評核局（2007）。《中國語文課程及評估指引（中四至中六）》。香港：香港印務局。
- 倪文錦（1995）。〈範文教學的基本結構〉。《語文教育面面觀》。香港：香港文化教育出版社。頁 194。
- 孫二軍（2009）。〈課程改革背景下的教師專業發展與教師的自我認同〉。《教育探索》，2009 年 11 期，頁 101-102。
- 孫二軍（2011）。〈教師專業發展中的身份認同與認同危機〉。載於《現代教育管理》，2011 年第 2 期，頁 87 至 89。
- 祝新華、容向江（2002）。〈推行新修訂的中文課程，進一步提高中文教師的素質——以發展單元教學為主要事例〉。《涓涓江河——面向中學中國語文課程新世紀》。香港：香港教育署課程發展處，頁 411-422。

- 郝彩虹 (2010)。〈一位中學語文特級教師的專業認同研究〉。《教育學術月刊》，2010 年第 2 期，頁 32-36。
- 張珊雲 (2009)。〈課程改革中的教師專業認同研究：主流範式與深化途徑〉。《全球教育展望》，第 38 卷 12 號，頁 77 至 81。
- 張倩 (2012)。〈職前教師的專業身份建構——基於西方關於職前教師專業身份的實證研究的報告〉。《福建師範大學學報》(哲學社會科學版)，2012 年第 2 期，頁 148-154。
- 張爽、林智中 (2008)。〈課程改革中教師專業身份的危機與重構〉。《教師發展研究》，2008 年 2 月，頁 41-44。
- 盛賓 (2005)。〈教師角色沖突的成因及其應對措施〉。《鄭州大學學報》(哲學社會科學版)，第 38 卷第 2 期，頁 149-152。
- 莫淑儀 (2005)。〈香港新世紀語文課程的解讀與思考〉。《中國小學語文教學論壇》，2005 年第 4 期，頁 56, 61。
- 莫淑儀 (2008)。〈香港中國語文新課程的說話教學：課程與教材評析〉。《陝西師範大學學報》(哲學社會科學版)，第 34 期，頁 150-155。
- 陳向明 (2000)。《質的研究方法與社會科學研究》。北京：教育科學出版社。
- 陳向明 (2003)。〈實踐性知識：教師專業發展的知識基礎〉。《北京大學教育評論》，第 1 卷第 1 期，頁 104-112。
- 陳向明 (2004)。《社會科學質的研究》。台北：五南出版。
- 陳俊生 (2009)。《教育改革論述中的教師主體建構及其身分認同之探究——後結構主義取向》。國立台北教育大學教育政策與管理研究所博士論文，未出版，台北。
- 陳瑞端 (2002)。〈談中學中國語文課程的語文訓練元素〉。載於《涓涓江河——面向中學中國語文課程新世紀》(頁 41-48)。香港：香港教育署課程發展處。
- 曾榮光 (1998)。《香港教育政策分析：社會學的視域》。香港：三聯書店。

- 黃佳敏（2007）。《敘說實習教師之教師認同》。國立中央大學學習與教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 黃瑞琴（1999）。《質性教育研究法》。台北：心理出版社。
- 黃鳳意（2002）。〈傳統教學與單元教學的差異〉。載於《涓涓江河——面向中學中國語文課程新世紀》（頁 283-288）。香港：香港教育署課程發展處。
- 黃騰（2005）。〈從「角色」到「自我」——論教師改變的歷史困境與可能〉。《教育研究集刊》，51（4），頁 89-116。
- 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。
- 黃顯華、吳茂源（2006）。《從課程設計角度剖析中學中文科教師對新修訂中學中國語文課程的意見》。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- 黃顯華、李玉蓉（2006）。《學校試行新修訂中國語文課程的經驗》。（學校教育改革系列之 37）。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 楊巧玲（2008）。〈教育改革對教師專業認同之影響：五位國中資深教師的探索研究〉。《師大學報：教育類》，53(1)，頁 25-54。
- 趙康（2011）。〈教育理想、教師專業認同與個人認同：試論三者的關係及其意義〉。《教育學報》，第 7 卷第 2 期，頁 60-66。
- 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，頁 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》，卷 34 第 2 號，頁 25-46。
- 劉潔玲（2008）。〈從內地與香港課程改革看香港語文新課程的理念和實施〉。載於霍秉坤等(主編)，《課程與教學：研究與實踐的旅程》（頁 264-272）。重慶：重慶大學出版社。

- 潘淑滿 (2003)。《質性研究理論與應用》。台北：心理出版社。
- 歐陽汝穎 (2001)。〈香港中學中國語文科新修訂課程評價〉。《全球教育展望》，2001 年第 3 期，頁 34-38。
- 潘慧如 (2004)。《從教師的角度探討香港初中中文科新課程教學法》（學校教育改革系列之 16）。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 蔡若蓮、周健、黃顯華 (2002)。《影響教師參與課程改革的因素：以中文科新課程試行計劃為例的質性研究》。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- 盧乃桂、王夫艷 (2009a)。〈教育變革中的教師專業身份及其建構〉。《比較教育研究》，2009 年 12 期，頁 20-23。
- 盧乃桂、王夫艷 (2009b)。〈當代中國教師教育改革與教師專業身份之重建〉。《教育研究》，2009 年第 4 期，頁 55-60。
- 關明佳 (2010)。《香港回歸後的中國文化教育：小學中國語文教師的信念與實踐》，香港中文大學教育學院博士論文。
- 鄭銳強(2002)。〈中學中國語文科教師對課程改革中聽說教學的疑慮〉。《語文教育的反思》。香港：香港教育學院，頁 341-350。
- 魏淑華 (2005)。《教師職業認同與教師專業發展》。曲阜師範大學碩士學位論文，未出版，曲阜。
- 魏淑華 (2008)。《教師職業認同研究》。西南大學發展及教育心理學博士論文，未出版，重慶市。
- 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》，第 14 卷第 1 期，頁 113-146。
- 譚彩鳳 (2008)。〈教師對校本評核的信念及其回應評核改革之方法〉。《教育曙光》，56(1)，頁 71-84。

譚彩鳳（2010）。〈從教師的學習經驗探討其教學信念與教學行為之塑造：個案研究〉。
《當代教育研究》，第 18 卷第 2 期，頁 71-111。

關之瑛（2012）。〈中文作為第二語言：教學誤區與對應教學策略之探究〉。《中國語文通訊》。第 91 卷第 2 期，頁 61-82。

蘇雅莉（2004）。《高中國文課程標準與國文課本選文變遷之研究（1952-2004）》。
台灣國立政治大學碩士論文，未出版。

Akkerman, S. F., Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.

Archer, M. (2000) *Being Human: the Problem of Agency*. Cambridge, Cambridge University Press.

Barbalet, J. (ed). 2002. *Emotions and Sociology*. Oxford: Blackwell Publishing.

Bathmaker, A., & Avis, J. (2005). Becoming a lecturer in further education in England: The construction of professional identity and the role of communities of practice. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 47-62.

Battey, D., & Franke, M. L. (2008). Transforming identities: Understanding teachers across professional development and classroom practice. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 127-149.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). *Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education*. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.

Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 1995(1), 281-294.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teacher and Teacher Education*, 20, 107-128.

- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, 16, 749-764.
- Blasi, A. (1988). Identity and the development of the self. In K. Lapsley & F. C. Power (Eds). *Self, ego and identity: Integrative approaches*. New York: Springer-Verlag.
- Britzman, D. P. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Bullough, R. V., & Baughman, K. (1997). *First year teacher eight years later: An Inquiry into teacher development*. New York: Teachers College Press.
- Castells, M. (1997). *The information age: Economy, society and culture. Volume II: The power of identity*. Oxford: Blackwell.
- Chan, D. W. (2003). Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 19, 381-395.
- Cheung, H.Y. (2008). Measuring the professional identity of Hong Kong In-service teachers. *Journal of In-Service Education*, 34(3), 375-390.
- Clement, R., & Noels, K. (1992). Towards a situated approach to ethnolinguistic identity: The effects of status on individuals and groups. *Journal of Language and Social Psychology*, 11, 203-232.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Collinson, V. et al. (1994). *Changing contexts for changing roles: Teachers as learners and leaders in universities, professional development schools, and school districts*. Paper presented at Annual Conference of the Association For Supervision and Curriculum, Chicago, IL.
- Connelly, F.M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.

- Conway, P. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 2001*(17), 89-106.
- Cooper, K., & Olson, M. (1996). The multiple "I's" of teacher identity. In M. Kompf, M et al. (Eds.), *Changing research and practice: teachers' professionalism, identities and knowledge*. London: Falmer Press.
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teacher and Teacher Education, 24*, 1160-1172.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research, 37*, 677-692.
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change, 9*(3), 243-260.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research journal, 32*(4), 601-616.
- DeCorse, C. J. B., & Vogtle, S. P. (1997). In a complex voice: The contradictions of male elementary teachers' career choice and professional identity. *Journal of Teacher Education, 48*(1), 37-46.
- Dillabough, T. (1999). A gender politics and conceptions of the modern teacher: Women, identity and professionalism. *British Journal of Sociology of Education, 20*(3): 373-394.
- Drake, C., Spillane, J.P., & Huffered-Ackles, K. (2001). Storied identities: Teacher learning and subject-matter context. *Journal of Curriculum Studies, 33*(1), 1-23.
- Dworet, D. (1996). Teachers' identities: Overview. In M. Kompf, M, W. R. Bond, D. Dworet & R. Terrance (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism identities and knowledge* (pp.67-68). London: Falmer.
- Enyedy, N., Goldberg, J., & Welsh, K.M. (2006). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education, 90*(1), 68-93.

- Eraut, M., Steadman, S., Furner, J. Maillardet, F., Miller, C. Ali, A. & Blacman, C. (2004). *Learning in the professional workplace: relationships between learning factors and contextual factors*. Division I paper session, AERA 2004 Conference, San Diego.
- Evron, N. C. (2004). Being art teachers negotiation of their beliefs and identity within the public school system. *國際藝術教育學刊*, 2(1), 56-90.
- Findlay, K. (2006). Context and learning factors in the development of teacher identity: A case study of newly qualified teachers during their induction year. *Journal of In-Service Education*, 32(4), 511-532.
- Fisher, R. (1997). "Teachers' and hegemony sucks": Examining "beavis and Butt-head" for signs of life. *Educational Studies*, 23(3), 417-428.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape *and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study*. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Foucault, M. (1988). *Technologies of self*. Boston: University of Massachusetts Press.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996), 許慶豫等譯 (2002)。《教育研究方法導論》。南京：江蘇教育出版社。
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational Research: An Introduction* (6th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Gao, F. (2012). Teacher identity, teaching vision, and Chinese language education for South Asian students in Hong Kong. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18(1), 89-99.
- Gardner, P. (1995). Teacher training and changing professional identity in early twentieth century England. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 21(2):191-218.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125.

- Geijsel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419-430.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Girod, M. & Pardales, M. (2001). "Who am I becoming?" *Identity development in becoming a teacher researcher*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Seattle, WA, April 2001.
- Goodlad, J. I. (1979). The scope of curriculum field. In J. I. Goodlad and associates, *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill, 17-41.
- Goodson, I. (1993). Forms of knowledge and teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 19 (4&5), 217-229.
- Goodson, I. (2000). Professional knowledge and the teacher's life and work. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge, & J. Mollerb (Eds.), *The life and work of teachers: International perspectives in changing times*. London: The Falmer Press.
- Goodson, I.(2001). Social histories of educational change. *Journal of Educational Change*, 2(1), 45-63.
- Goodson, I., & Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85–105.
- Goodson, I., & Walker, R. (1991). *Biography, identity, and schooling: Episodes in educational research*. London: The Falmer Press.
- Graham, R., & Young, J. (1998). Curriculum, identity, and experience in multicultural education. *The Alberta Journal of Educational Research*, 44(4), 397–407.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development:

With implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(4), 315-336.

Hill, S., & Ann, V. (1995). *Love, care and politics in low income early childhood settings: The process of constructing a professional identity*. Paper presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association. (San Francisco, C.A., 18-25 April, 1995)

Hobbs, L. (2012). Examining the aesthetic dimensions of teaching: Relationships between teacher knowledge, identity and passion. *Teaching and Teacher Education*, 28, 718-727.

Hogg, M. A, Terry, D. J., & White, K. M. (1995). A tale of two theories: A critical comparison of identity theory with social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 58, 255-269.

Hogg, M. A., & Abrams, D. (1988). *Social identifications: A social psychology of intergroup relations and group processes*. London: Routledge.

Jansz, J. (1991). *Person, self, and moral demands*. Leiden University: DSWO Press.

Johnson, J. M. (2002). In-depth Interview. In F. G. Jaber & A. H. James (Eds.), *Handbook of Interview Research: Context and Method* (pp.103-119). London: Sage.

Johnson, K.E. (1992). Learning to teach: Instructional actions and decisions of preservice ESL teachers. *TESOL Quarterly*, 26, 507-535.

Jurasaitė-Harbison, E. (2005). Reconstructing Teacher's Professional Identity in a Research Discourse: A Professional Development Opportunity in an Informal Setting. *TRAMES*, 9(59/54), 2, 159-176.

Jurasaitė-Harbison, E. (2005). Reconstructing teachers' professional identity in a research discourse: A professional development opportunity in an informal setting. *TRAMES*, 9(2), 159-176.

- Kaufman, S.R. (1994).).“In-depth interviewing”. In Gubrum, J.F. & Sankar, A. (eds). *Qualitative methods in aging research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 123-136.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers’ professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9,443-456
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots.*Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307-324.
- Kelchtermans, G. (1999). *Narrative-biographical research on teachers’ professional development: Exemplifying a methodological research procedure*. Paper presented at the AERA-meeting in Montreal, Canada.
- Kelchtermans, G. (2000). *Telling dreams: A commentary to Newman from a European Context*.*International Journal of Educational Research*, 33(2000), 209-211.
- Kerby, A. (1991). *Narrative and the self*. Bloomington. IN: Indiana University Press.
- Kremer-Hayon L., Faraj H., &Wubbels T., (2002). Burn-out among Israeli Arab school principals as a function of professional identity and interpersonal relationships with teachers. *International Journal of Leadership in Education*, 5, 149-162.
- Lai, M., & Lo, L. N. K.(2007). Teacher professionalism in education reform: The experiences of Hong Kong and Shanghai. *Journal of Comparative and International Education*, 37(1), 53-68.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Lauriala, A., & Kukkonen, M. (2005). Teacher and student identities as situated cognitions. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp.199-208). Oxford: Routledge.

- Lee, J. C. K. & Yin, H. B. (2011). Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: A Chinese perspective. *Journal of Education Change*, 12(25), 25-46.
- Lieberman, A. & Miller, L. (1999) *Teachers-Transforming Their World and Their Work*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Lipson, J. G. (1994). Ethical Issues in Ethnography. In J. M. Morse (Ed.). *Critical issues in qualitative research methods*.(pp. 333-345) Thousand Oaks, CA.: Sage.
- MacLure, M. (1993). *Arguing for yourself: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives*.*British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322.
- Malm, B. (2004). Constructing professional identities: Montessori teachers' voices and visions.*Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(4), 397-412.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1999), 李政賢譯 (2006)。《質性研究設計與計畫撰寫》。台北：五南圖書出版公司。
- Marshall, C.,& Rossman G. B. (1999). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Mayer, D. (1999). *Building teaching identities: Implications for pre-service teacher education*. Paper presented to the Australian Association for Research in Education. Melbourne.
- McCall, G. J., & Simmons, J. L. (1978). *Identities and Interactions*. New York: Free Press.
- McCulloch, G., Helsby, G., & Knight, P. (2000). *The politics of professionalism – Teachers and the curriculum*. London: Continuum.
- McIntyre, D.J.,& O'Hair, M.J. (1995). *Reflective roles of the classroom teacher*. Wadsworth Publishing Company.
- McNess, E., Broadfoot P., & Osborn, M. (2003). Is the effective compromising the affective? *British Educational Research Journal*, 29(2), 243-257.

- Melucci, A. (1996). *The playing self: Person and meaning in the planetary society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994) *Qualitative Data Analysis: an Expanded Sourcebook*, Thousand Oaks, Calif., Sage.
- Mitchell, A. (1997). *Teacher identity: A key to increased collaboration. Action in Teacher Education*, 19(3), 1–14.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125-142.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking*. London: Poutledge & Kegan Paul.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26, 293-306.
- Nixon, J. (1996). Professional identity and the restructuring of higher education. *Studies in Higher Education*, 21(1), 5–16.
- Osborn, M. (2007) Changing the context of teachers' work and professional development: A European perspective. *International Journal of Educational Research*, 45(4-5), 242-253.
- Paechter, C., & Head, J. (1996). Gender, identity, status and the body: Life in a marginal subject. *Gender and Education*, 8(1), 21–29.
- Patton, M. Q. (1990) , 吳芝儀、李奉儒譯 (1995) 。《質的評鑑與研究》。台北：桂冠圖書公司。
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage
- Preuss, E., & Hofsass, Th. (1991). Integration in the Federal Republic of Germany: Experiences related to professional identity and strategies of teacher training in Berlin. *European Journal of Teacher Education*, 14(2), 131-137.

- Proweller, A., & Mitchener, C. P. (2004). Building teacher identity with urban youth: Voices of beginning middle school science teachers in an alternative certification program. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 1044-1062.
- Rex, L. A., & Nelson, M. C. (2004). How teachers' professional identities position high-stakes test preparation in their classrooms. *Teachers College Record*, 106(6), 1288-1331.
- Reynolds, C. (1996). Cultural scripts for teachers: Identities and their relation to workplace landscapes. In Kompf, M et al. *Changing research and practice: teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp.69-77). London: Falmer Press.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In Richardson, V. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.) (pp.905-947). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Ricoeur, P. (1991). Narrative identity. In Wood, D. (Eds.), *On Paul Ricoeur. narrative and interpretation* (pp.188-199). New York: Routledge.
- Rosaen, C. L., & Scharm, P. (1988). *Becoming a member of the teaching profession: Learning a language possibility. Teaching and Teacher Education*, 14(3), 283-303.
- Sachs, J. (2001). *Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.
- Sachs, J. (2005). *Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher*. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp.5-21). Oxford: Routledge.
- Samuel, M., & Stephens, D. (2000). Critical dialogues with self: Developing teacher identities and roles – A case study of South Africa. *In International Journal of Educational Research*, 33(5), 475-491.
- Santoro, N. (2003). Caught up in the Teaching-Training Divide: Confusing professional identities. *Studies in Continuing Education*, 25(2), 211-224.

- Sfard, A. & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, (34)4, 14-22.
- Sikes, P. J., Measor, L., & Woods, P. (1985). *Teacher careers: Crises and continuities*. London: Falmer Press.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum Implementation. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 402-435). New York: Macmillan.
- Solomon, S.R. (1993). Familiar script strange stage: The changing role of teachers. *Education Canada*, 33(2), 36-41.
- Somers, M. R. (1997). Deconstructing and reconstructing class formation theory: Narrativity, relational analysis, and social theory. In J. R. Hall (Eds.), *Reworking Class* (pp.73-105). London: Cornell University Press.
- Steeley, S. L. (2005). *Language, culture, and professional identity: Cultural productions in a Bilingual Career Ladder Training Program*. Virginia: George Mason University.
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224-237.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stryker, S. (1968). Identity salience and role performance. *Journal of Marriage and the Family*, 4, 558-564.
- Sugrue, C. (1997). *Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development*. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 213-225.
- Sumsion, J. (2002). *Becoming, being and unbecoming an early childhood educator: A phenomenological case study of teacher attrition*. *Teaching and Teacher Education*, 18,869-885

- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic.
- Ten, D., Geert, T. M., & Bolm, S. (2006). Learning through participation: The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 22(6), 647-660.
- Thomas, G., & Reio Jr. (2005). Emotions as Lens to Explore Teacher Identity and Change: A Commentary. *Teaching and Teacher Education*, 2005(21), 985-993.
- Tickle, L. (2000). *Teacher Induction: The way ahead*. Maidenhead: Open University Press.
- Turner, J. C. (1978). Social categorization, social identity and social comparisons. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* London: Academic Press. (pp. 61–76).
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. New York: Basil Blackwell.
- van den Berg, R. (2002). Teacher's meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4): 577-625.
- van Huizen, P., van Oers, B., & Wubbels, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 267-290.
- Van Veen, K. & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111.
- van Veen, K., Slegers, P., & van de Ven, P.H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21, 917-934.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. E. (2005). Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and Beyond. *Journal of Language Identity, and Education*, 4, 21-44.

- Volkman, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293–310.
- Vuorikoski, M. (2001). Constructing personal and professional identity during teacher education. *EsRea Gender Network, Challenging Gender Geneva, 5-8 April, 2001*.
- Weber, S. (et al.) (1995). *Drawing ourselves into teaching: Studying the images that shape and distort teacher education. (Draft version)* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. (San Francisco, C.A., 18-25 April, 1995)
- Weppner, R. S. (1977). *Street ethnography: Selected studies of crime and drug use in natural settings*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Wilson, B.R.: The Teacher's Role - a Sociological Analysis. *British Journal of Sociology*, 13(1), 1962, pp. 15-32.
- Woods, P. (1990). Cold eyes and warm hearts: changing perspectives on teachers' work and careers. *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), 101-117.
- Woods, P., & Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 89-106.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zembylas, M. (2003). Interrogating "teacher identity": Emotion, resistance, and self – formation. *Education Theory*, 53(1), 107.