

兒童讀經教師之教學信念 —多元與分歧

楊旻芳、洪志成*

摘 要

本研究旨在探討兒童讀經教師之教學信念內涵。讀經是少數風行於華人地區小學，且有潛力以低成本提升學生品德與認知閱讀能力之教學活動。本研究以五位兒童讀經教師為對象，蒐集之質性資料來源包括訪談、教室觀察，以及相關文件等。研究結果發現：五位兒童讀經教師教學信念的內涵多元且彼此之間並不一致，且與相關文獻有別。這些信念略不同於進步主義強調生活化與實用。其中之信念可分九個副範疇。主要研究結果如下：(1) 讀經教學目標多集中於品德陶冶、文化涵養；(2) 少數教師認定未見成效前不宜預設教學目標；(3) 教學方式皆認定以誦讀為主，一教師則相信完全不講解也無妨；(4) 一致認為對讀經教師之經文專業知識的要求不需過高，(5) 讀經教師在信念的轉變方面，對記憶為主的學習看法皆轉為正面，另有兩位轉而更為接納儒家傳統文化。

關鍵詞：兒童讀經、教學信念、讀經教師

* 楊旻芳：台北市士林高商教師

洪志成：中正大學師資培育中心副教授（本文通訊作者）

投稿收件日：94 年 03 月 30 日；修正日：94 年 06 月 15 日；接受日：94 年 06 月 27 日

兒童讀經教師之教學信念 —多元與分歧

楊旻芳、洪志成*

壹、問題背景與研究問題

本研究旨在探討教學信念，並以近年來風行於台灣以及華人地區之兒童讀經活動（如王財貴，2002；張怡貞、蔡秉倫、王建堯，1997 等）為焦點。研究動機主要基於下列三項考量：首先，這群熱心投入的讀經教師是否具有獨特的教學信念支持著此一補充式教學活動的進行？台灣近年來興起了一股兒童讀經風潮，以非正式與半正式的方式成為許多小學學生獨特的學習經驗。部分學者（如翟本瑞，1999）進一步肯定兒童讀經教育在學生閱讀與常規生活上的卓然有效，甚至推論此一低成本之教學策略有潛力可以考慮嘗試用於偏遠地區，克服其諸多先天不利因素，以提升當地學生競爭力，透過社會流動至較高社經背。

第二，讀經教師的信念是否如文獻言，與其教學實務有關連。Widdén, Mayer-Smith, and Moon (1998) 綜覽 93 篇初任教師成長的文獻後總結：教師的既有信念在師資培育或在職教育上往往成為一種過濾器，決定是否接受改變自我成長。許多教師信念的研究也發現教師所持有的信念潛在地導向著其相應的教學實務（方吉正，1998；周鳳美，2001；Carpenter, Franke, & Levi, 1998; Romanowski, 1997）。額外進行讀經的教師們在其非制式的教學活動設計或內涵是否也有與正規教學時截然不同的信念？而這些信念的釐清是否可以幫助釐清他們教學實務背後的後設思維，甚至找到信念於實務的關連，作為釐清讀經教育未來持續正向發展的線索？

研究動機之三，根據國內兒童讀經主要創始人王財貴（2001）的觀點，兒童讀經的教學基本原理極為簡單，「就是找機會讓他多接觸，多唸多背，只此一訣，

* 楊旻芳：台北市士林高商教師
洪志成：中正大學師資培育中心副教授

別無他巧（頁 45）。」此一論述與現代教學理論如行為論、認知論、人文主義等系統論述所著重者有所不同，讀經教師通常也接受過當代教育學分的洗禮與實際教學經驗，他們會認可此一觀點嗎？而目前正在推行讀經的國小教師蘇麗娟（1996）甚至指稱「只要是識字的大人就可以」擔任讀經教師，此一看法似乎貶抑了教師的專業性，此一教師的信念究竟是特例或是通例？究竟何種脈絡情境下孕育出兒童讀經教師的此類看法？還有哪些信念可能是兒童讀經教師與一般教師有所不同者，目前少有文獻系統探究，因此研究兒童讀經教師的教學信念有其重要性與價值存在。

基於上述研究動機，本研究旨在探究讀經教師的教師信念，釐清非制式活動中之教師信念內涵是否有補充以正規教育為研究對象之教師信念文獻之處。本研究選取五位進行兒童讀經之教師，設定研究問題如下：

兒童讀經教師在指導讀經方面的教學信念內涵為何？上述教學信念有無特性？

其中涉及的主要概念有二，說明如下：

1. 教學信念：本研究參酌 Pajares（1992），Calderhead（1996）等觀點，將「教學信念」定義為「一個結合教師教學實務與生活經驗而相互關連的信念系統，為教師在教學情境，對教學相關要素所持有、且信以為真、堅定持久的想法，極可能用以決定教師的思考與行為。」其確切內容經質性資料蒐集與編碼分析整理後分為十一個副範疇（subcategory）（如第肆章表 4 之「讀經教學目標」與表 5「師生互動中的讀經教師角色」），並分屬於「教學準備階段與資源運用的信念」與「師生互動的信念」兩個主範疇下。

2. 兒童讀經與讀經教師：係指符合下述「兒童讀經」定義之活動帶領人員而言，同時為了方便敘述，簡稱為「讀經教師」。本研究所謂的「兒童讀經」指的乃是國小四年級以下兒童參與中文古文經典閱讀之非正式學習活動；詳言之，係利用每週一個半小時（含以上）的固定時段，或者在學校時，利用特定課程上課前五至十分鐘或正式課程以外的時間，由讀經教師以誦讀為主的方式，教授《三字經》、《千字文》、《論語》、《孟子》、《大學》、《中庸》、《常禮舉要》或《唐詩三百首》等經典的學習活動。

貳、文獻探討

本節先介紹相關之教學信念的多元性與不一致性等特質，次介紹相關之兒童讀經的實徵性研究。

一、教學信念內涵

教學信念的探討是延續自 Clark & Peterson (1986) 以來著重研究教師思考 (teacher thinking)。有助於釐清教師教室行為的後設 (meta) 思維。Johnson (1994) 綜合相關研究，發現關注教師信念是具有牽動教師相應之教學表現重要潛在因素。依據學者 (如 Richardson, 1996; Widden, Mayer-Smith, & Moon, 1998) 的歸納大量與信念相關文獻，「教師信念」與「教學實踐」之間有以下三種潛在的關係：(1) 教師信念引導教學實踐：教師從其信念出發，發展成相應的教學實踐；(2) 兩者交互影響：教師信念被認為能指引教學實踐，但是從教學實踐的結果中得到的經驗和省思，也可能導引教師信念的改變；(3) 教師信念阻礙教學實務革新：教師原先持有的信念與教改新措施的理念不同，因而減低了新理念的實施成果。釐清讀經教師教學信念有助於並有潛力作為進一步瞭解讀經發展成另一領域之教師專業的可能契機與阻力之來源，如此可增加對教師教學歷程與行為的瞭解，其於教育研究者以及教育改革之推動具有重大的意義。

二、教學信念的特性

有關教育信念之論述與實證研究都不約而同地指出教師信念¹之多元性，它是包涵若干次信念組合而成的。其中Pajares (1992) 指出教學信念之五層面：1.教師效能感 (efficacy)、2.教師的認識論上的信念 (epistemological beliefs)、3.教師與學生成就關係的信念、4.教師完成工作的自我效能感 (self-efficacy)、5.教師對於科目的教育信念 (subjects)。Calderhead (1996) 則將教學信念的研究發現分為五個領域：1.關於學習者和學習的信念，例如假定學生會如何學習等；2.教師對教學性質與目的所持有的信念；3.教師對學科所持有的信念，例如什麼是科目？4.關於自己學習如何去教的信念；5.教師對自己，尤其與教學相關者所扮演之角色的信念。

¹ 此處「教師信念」與本研究的「教學信念」之內涵實為相近，本研究中視為同義。

國內教師信念早自1990（如林清財，1990）至今方興未艾且研究發現也顯示出類似的多元性。經查詢全國博碩士論文資訊網（<http://datas.ncl.edu.tw/theabs/00/>），自1989到1999十一年間有33筆以教師信念或教學信念或教育信念為關鍵字者，但從2000年到2004年五年間攀高至135筆。但這些研究之場景幾乎都是正規教學領域（如中小學學科）所得的之結論，少數涉及大學通識教育科目，更少部分著重網路教學（e-learning）。以特定且非正規之課程如本文探究之讀經班教師者，極為罕見，非正規教師教學脈絡情境與正式課程有別，任教教師之教學信念之內涵與特性是否也類似，值得進一步實證資料之探究。

三、兒童讀經教學之實徵性研究

國內有關於探討兒童讀經的學習成效之實徵研究並不多見。經前述碩博士論文資料庫，其中以在校生為對象的研究近八年來開始（如王怡方，1999），其中實證研究約 10 篇，多及終於學習成效，極少及於教師認知層面。例如，翟本瑞（1999）對於兒童讀經成效上著墨較多，並對其功效大力肯定。該文焦點在於兒童讀經的成效與對教育社會學的反省，至於讀經教師內在理念則並未涉及。

有關於探討國小課程中的讀經教育之實徵研究較少，以林登順（1999）的研究為例，偏重於將兒童讀經編為正式課程之可行性的探究；研究結果對於在國小正式課程中實施兒童讀經的成效有正面肯定。但是該研究並未深入探討讀經教師的教學信念，因此有待進一步探討。

有關於探討兒童讀經對國小低年級學生專注力及學業的影響之實徵研究較少，如鄭雅分、黃東賢、康瑞中（2000）。此研究採準實驗法中的不等組前後測，歷時較短約有六週，且僅關注學生的專注力與國語科學業成績，範圍較小。此項行動研究的教師仍然肯定兒童讀經有助於改善學生的專注力與行為常規。

有關於探討親師及學生對兒童讀經的態度、教學過程與成效之實徵研究可以王怡方（1999）為例，該研究結果同樣對兒童讀經加以肯定。不過此研究所採用的是問卷調查法，因此較無法得知親師生的信念和其他較為內隱層面的觀點，有待質的研究方法進一步補充探究。

參、研究方法

本研究之研究設計除訪談外，也採取教室觀察，旨在避免方吉正（1998）歸

納「教師信念研究取向」所提及之兩項缺失：無法說明何種教師可能具有何種信念，以及無法讓人瞭解這些信念與教學間的關連。

一、研究參與者的選擇

五位研究參與者均經過輾轉推薦、有指導讀經一年以上五年以下經驗並居住嘉義或台南地區者。他們都深知研究者之研究目的，口頭允諾，並不介意沒有書面同意函。其（化名）之基本資料臚列如表 1：

表 1 受訪者個別基本資料一覽表

代號	性別	年齡	學歷	一般教學經歷	兒童讀經教學經歷	從事兒童讀經教學主要動機
嘉嘉	女	40	彰師大特教系畢業，於北師大修畢國文學分，目前在高師大修習研究所國文學分。	任教於國中十四載，目前為國中二年級國文教師並兼任導師。	二年，目前在自己班上與述而文教基金會開班教兒童讀經。	1. 本身喜好國文 2. 受到兒童讀經理念的吸引 3. 想讓自己的小孩念
如如	女	31	台南師範學院初教系畢業。	任教於國小逾九載，目前為國小專任教師，任教音樂及美勞。	二年半，目前在自己的授課班級與雍也兒童讀經班教兒童讀經。	1. 受宗教信仰的影響 2. 肯定經書的價值 3. 想要擔任其宗教團體的義工，又恰好該兒童讀經班需要義工教師
科科	男	37	台東師專社教系畢業，曾於台北師範學院學士學分班進修。	任教於國小十七年，目前為五年級級任老師，並兼任電腦、體育科教師，學校訓育組長。	四年，目前在自己班上教兒童讀經。	1. 受他妻子的影響 2. 認為對小孩有助益 3. 自己的孩子讀經頗富成效
諄諄	女	37	大學歷史系畢業，修畢國小師資班學分。	任教於國小十載，目前為國小二年級級任老師。	四年，目前在自己班上、述而文教基金會，以及家中開班教兒童讀經。	1. 本身喜好文史 2. 兒童讀經之理念與己相符 3. 想讓自己的小孩念
真真	女	28	台北師院社教系畢業。	任教於國小逾五載，目前為國小二年級級任教師。	教兒童讀經迄今近一學年，目前在自己班上教兒童讀經。	1. 聽到學校家長委員的相關講演覺得不錯而想試行 2. 學校家長委員有提供兒童讀經讀本

二、資料的蒐集與分析方式

資料蒐集時間自民國 89 年 11 月 15 日起，至 90 年 5 月 26 日止，歷時近六個半月。表 2、表 3 則為訪談與觀察概要樣本，以顯示實際進行情形。

表 2 歷次訪談概要資訊樣本

次	訪談對象	訪談次數	訪談日期	訪談時間	訪談地點	附註
1	諄諄老師	第一次訪談	89/11/15 (三)	PM2:00 起 約 60 分鐘	諄諄老師 班級教室	諄諄老師贈送研究者《唐詩三百首》讀本及英語讀經相關資料影本。
2	嘉嘉老師	第一次訪談	89/11/30 (四)	AM11:00 起 約 60 分鐘	為政國中 書卷樓一樓	嘉嘉老師不巧感冒，說話較為不適。
3	科科老師	第一次訪談	89/12/26 (二)	AM9:30 起 約 60 分鐘	學而國小 電腦教室外	訪談結束後至電腦教室觀看科科老師個人的教學網頁，其中亦有其讀經教學相關介紹。

表 3 歷次教室觀察概要資訊樣本

觀察次數	觀察日期	觀察時間	觀察班級
1	90/03/03 (六)	AM10:00~11:30	諄諄老師所授課之讀經班
2	90/03/09 (五)	PM7:30~9:00	如如老師所授課之讀經班
3	90/03/10 (六)	AM10:00~11:30	嘉嘉老師所授課之讀經班
4	90/03/16 (五)	PM7:30~9:00	如如老師所授課之讀經班

在觀察教學其間，研究者的身份因觀察班級的不同而異：在嘉嘉、如如老師的讀經班上，研究者則為完全的觀察者（a complete observer）；在諄諄老師的讀經班上，較偏向觀察者一如參與者（observer-as-participant）的角色，擔任類似助理處理簡易雜務、必要時帶領朗讀之協助者。

資料的分析方法：主要將教師信念分為分為兩個主範疇，十一個副範疇，詳如表 4 與表 5。分別是（1）「教學準備階段與資源運用」信念，其中包括六層

面的信念如下：「讀經教學目標」、「讀經教材選取」、「讀經教學師資」、「讀經家長支持與配合態度」、「讀經之課程地位」、「讀經教學評量」；以及（2）「師生互動」信念，其中包括「師生互動中的讀經教師角色」、「學生讀經學習」、「讀經教學方法」、「有效引起讀經動機策略」、「讀經教學成效」五層面的信念。

三、研究資料的可信賴性（trustworthiness）

本研究採取錄音與筆記、實地觀察研究、尋求支持資料可信的證據、自我反省，以及同儕檢查與參與者檢核等七種方式來作可信賴性的分析。在參與者檢核方面除給五位讀經教師至少每人一次逐字稿確認，並修改指出之疑義；並選擇對應之十一個副範疇編碼之逐字稿各兩個段落交與另兩位已完成質性研究論文之碩士生核對，一致性之符合度達.91 與.84。

四、研究限制

本研究的研究參與者缺乏資深者。此五位教師，年資多則四年，少者不及一年，而讀經強調長期陶冶，其成效或需更長年限才能完整評估，教師的信念也可能相對地調整。再者，年資較長的讀經教師也有可能比較能體會讀經活動的多元面貌與理想願景。

肆、研究結果與討論

一、讀經教師的教學信念內涵

本研究發現五位讀經教師教學信念之內涵豐富，可統整於下列兩個主範疇中：「教學準備階段與資源運用」與「師生互動」（如表 4，表 5）。

表 4 五位讀經教師「教學準備階段與資源運用」相關信念編碼摘要表

	讀經教學目標	讀經教材選取	讀經教學師資	讀經家長支持與配合態度	讀經之課程地位	讀經教學評量
嘉嘉老師	目前無教學目標 不預設教學目標 看到成果才敢確定目標	經書內容並非全懂 偏愛唐詩 目前對孝經持保留態度 不同經書評價有別	師資條件寬鬆 有專業知識的教師可遇不可求 教師不熱愛教學 內容不宜任教該科目 教學熱忱最重要	重要性僅次於教師 目前未遭家長反對	希望成為團體課程 讀經需要傳承	初期唸重於背 評量產生之壓力不利於學習動機 會考為主 會考通過師生皆有成就感
如如老師	傳統文化的陶冶 養成良好行為	「入世」實用者優先 選擇性教經書 「善」重於「美」 宗教經典學生不宜	師資條件寬鬆 熱忱，愛心與正確觀念為教讀經三要素 教讀經非教智育	不需家長參與協助	反對成為正式課程 補充教材或彈性課程 樂見讀經風氣形成	否定會考 順其自然無平時驗收 競爭為手段而非目的
科科老師	品德陶冶 養成主動閱讀習慣 增強記憶力	教人為處事者優先 來者不拒	師資條件寬鬆 認同讀經 心動還要行動 系統規劃課程	重要性僅次於教師 配合者寡 會考為其肯定來源之一	補充教材 配合閱讀習慣推行	厲行小組背誦方式 會考寓教於樂，一舉多得
諄諄老師	認識中國文化 養成閱讀習慣 提升語文能力	生活化 自我充實 家長認同 有歷史關連的教材易於理解	師資條件寬鬆 能引起學生興趣最重要 與家長合作教學	重要性僅次於教師 對學生學習成效影響大	希望成為正式課程 自己的孩子可作為良好示範	會考為主 進度高標準，評量低標準 評量重背誦，輕紙筆測驗 評量挫敗附帶的挫折感具有正面意義
真真老師	品德陶冶 安定情緒，專心向學 語文的預備學習	實用取向 教導為人處事者優先 能讓學生靜下來一起唸的讀物皆可採用，並不限於經書	師資條件寬鬆 重視教學策略知識 教學意願為基本條件	家長重要性不高 肯定家長的配合	不宜整節課僅上讀經 需要經書補充教材	沒有亦無需教學評量 對會考的重視過猶不及

表 5 五位讀經教師「師生互動」相關信念編碼摘要表

	師生互動中的 讀經教師角色	學生讀經學習	讀經教學方法	有效引起讀 經動機策略	讀經教學成效
A 愉 老師	以教師為中心 教學相長 選擇性探究經 書疑義	存在個別差異 外在動機較強 先備知識淺 不強調立即效用 活潑教學有助學習	誦讀為主 理解非首要目標 選擇性講解 補充歷史故事 運用肢體語言 國台語夾雜 個人經驗分享 教學時遇到的疑 難是刺激自己解 惑的動力	代幣制 說歷史故事 文字遊戲 唱唐詩	定靜心性 年紀小改變行為 較有效 不強調全部理解 短期內成效有限
如如 老師	以教師為中心 學生行為的指 導者 身教重於言教 影響一般教學 心態	需要正增強 讀經有年齡下限	誦讀為主 完全不講解 唸誦方式多樣化	說善行故事 不用獎勵制 度	定靜心性 生活常規改善 行為影響因素多 不求短期效果
傑傑 老師	以教師為中心 以己為學生借 鏡	存在個別差異 主動讀經者寡 適度壓力為學習助 力 頓悟說 學習快樂來自成就 感 年紀小為讀經最佳 時機	誦讀為主 選擇性講解 講解生活化 按進度背誦	獎勵制度 結合班級榮 譽制度 配套措施完 善 外在動機強	全面性成長 對遷移的高度信 心 閱讀書籍先苦後 甘
諄諄 老師	以教師為中心 傳統教師角色	存在個別差異 可塑性強 努力重於能力（內 控性的歸因方式） 決定讀經的成果在 於勤奮記誦之程度 因應學生能力差異 給予不同要求	誦讀為主 選擇性講解 講解生活化	代幣制 說故事主要 為工具性的	定靜心性 行為良好 工具取向 語文能力提升 對讀經的遷移效 果有強烈信心 （國語→英語）
真真 老師	以教師為中心 教師為提出要 求者	心無旁騖為成人所 不能及 讀經可獲致成就感	誦讀為主 初期帶學生唸， 後期學生自唸 讀經長制度 選擇性講解 以學生興趣為講 解導向 國語課不宜全用 讀經教學方式	精神鼓勵為主， 代幣制為輔	上課鐘響後迅速 收心 自信心來源之一 有效的班級經營 方式

二、讀經教師教學信念的多元特性

上述個案讀經教師之教學信念分屬九個副範疇（見表 4 與表 5），顯見其多元性，類似 Pajares（1992）Calderhead（1996）之發現。但進一步審視這些信念的內容特徵，亦有其有別於以正規課程研究（如林清財，1990；劉德威，1999）發現之處。主要差別有二，第一，在於這些信念均偏重實務特性，教材選取、師資、有效教學策略，教學目標、評量；比較少如前述學者涉及效能感、教師的認識論等心理層面，這些信念略不同於進步主義強調生活化與實用。可能原因是讀經並非體制內課程，這些教師也非資深讀經教師，仍處於建立教學模式（routine）之初始階段，大部分關注仍在實務層面。其二，本研究發現同一副範疇之教師信念也存在著教師間的分歧性，也就是說，就同一副範疇言，讀經教師之間並非有一致性的看法。試舉例同步說明此一多元性中的分歧性如後：

1. **著重長期效應之品德陶冶是「讀經教學目標」重要考量：在讀經活動的教學目標上，有三種類型，其中五位讀經教師中有三位將品德陶冶列於首位，另三位（一位重複）強調知性的文化涵養；另外一位則不願意預設目標。例如如如認為成立的兒童讀經班目的不在於讓學生獲得智識上的增進，在於「養成他一個學生應有的…對，他的常規然後就是作一個學生應有的本分跟態度，好的態度（90/03/14 如如訪談 1）」。**在現行正式學校課程智育掛帥中道德或情意目標往往列於備位性質，讀經教師在此一課外活動中相對強調其中情意目標重要性，或可視為對正規課程之補救措施。在細觀所謂品德層面，少數教師則將收攝心性納入「讀經能夠順利。…讓他們有一個收攝他們的心，讓他們專心一點。」（90/05/04，慈慈觀察、觀察後的訪談 8）

2. **教學目標不是教學活動先決條件，無須事先預設：三位傾向以長程陶冶目標為主，也有兩位堅持目前「不敢」預先為學生設立教學目標，要等到見到成效才來談教學目標。**他們雖已經過兩年兒童讀經教學迄今尚未見到太大的實施成效，加上不見得每位學生都能感受到讀經的好處，並且認定訂立共同的目標後一起努力更有效，堅持目前「不敢」設立，要等到見到讀經更多成效再來定目標也不遲。「我剛開始我不敢設定目標，可是一路下來我覺得不錯，像我們這樣讀了兩年，三字經也讀差不多，弟子規也差不多也差不多…有些人當然也是『離離漏漏（台語）』」（89/11/30 愉愉訪談 1）「等家長的配合度非常高以後，大家一起來定目標才是好的」。（90/05/19 愉愉觀察後訪談 5）。此現象與在如 Gagné（1985）等多位教學理論家皆納入教學目標此一要素不同；學者總設定教師在進行教學活

動之前，首先便要確立教學目標，隨後方才據此目標發展教學活動，但由嘉嘉的信念可以發現，事實上並非全部的教師皆是如此，亦有教師可以在不確定教學目標的情形下，且戰且走，從事教學行為，他們傾向於從成果來自我肯定，來調整其他教學素，而且對教育的堅持並不會影響他們對教學投入的程度。

3. 五位讀經教師都相信**誦讀是適用兒童的主要方法，對是否解與實際講解之內容、方式等細節互異**。誦讀的「**讀經教學方法**」信念例如：「我發現講解孩子真的聽不太下，我是真的不講解。…我帶大學中庸比較難，我更不會去講（89/11/30 愉愉訪談 1）」認知領域的教學目標至少包括知識、理解、應用、分析、綜合，以及評鑑等六層次（李詠吟、單文經，1995），其中誦讀記憶屬於最低層次，而且反覆唸誦的教學方法與前述品格陶冶等教學目標信念之間，似乎亦無直接關連，五位讀經教師對誦讀教學方式的信心，似乎多與後文中讀經教學成效之信念相符，而與誦讀活動的本質較少相關。講解部分則是因人而易，兩位老師會**選擇性講解**、一位會選擇經書中有典故同時她自己原本便已瞭解或能找到足夠資料的部分**補充**，利用說歷史故事的方式來進行教學。「教學的方法就是我會講故事啊！我會講裡面的典故故事。我不會去做內容的解釋。（89/11/30 愉愉觀察後訪談 1）」

4. 相信說故事可「**引發讀經學習動機**」：除了採用誦讀外，三位教師認同故事在引起讀經之學習動機有其重要性，但何者有效如何有效卻有不同見解。其中教師們最常用的引起動機方式包括口頭或代幣式的獎勵制度，以及說故事兩種。以對故事的選擇與考量來說，如如希望學生從故事中獲得德育上的啟發，因此她所說的故事不離教人為孝、為善等的內容；而嘉嘉還希望學生可以從故事中額外獲得一些歷史知識，是故她所講的皆為歷史故事；至於諄諄，說故事純粹是爲了引起動機，因此她並不會特別選擇某類性質的故事來說。

另外，其中較為特別者如：在諄諄老師的信念中，引起動機的活動或策略在學生一旦順從接納讀經之後即可停止，該信念有別於其他讀經教師；除此之外，如如老師不用獎勵制度的觀點及作法亦是較為特別的，如如老師雖然在讀經班上使用以組為單位競賽並發給獎章的鼓勵方式，不過她並未將之視為是引起學生讀經動機的作為，而是讓教師的教學能順利進行的一種手段。

5. **重視品格陶冶之經書教材**：讀經教師選擇經書標準可分四類。一類是著重教人基本處世之道者，有三位，尤其認可《論語》為讀經教材。其中，如如老師對經書的選擇特別重視經典中「善」的成分，認為具「教人為善」之功的經書方有永恆之價值，她覺得美醜會隨著時空的轉移而改變，因此文字的優美與否並非

十分重要，是故她相當贊成不教詞句優美的《唐詩三百首》而教主要以教人盡孝，行筆樸實的《養心詩選》。**諄諄**甚至認為除了學生**人格陶冶**教師也可因而教學相長，自我反省與勉勵。**第二類**如嘉嘉偏愛唐詩理由有五，除個人偏愛外，以其文化價值「俗而不俗（90/04/21 觀察後訪談3）」——既通俗而又不流於低俗，且容易透過詩中歷史故事講解提升學習興趣，韻律感很強、且在學生未來國文科目學習上具有實用價值；但對入世理念雖佳之孝經則不會考慮採用，以但不易落實於今日社會——至少不適用初學者。**第三類**則兼顧家長認同與學生認知能力上可理解者，如**諄諄**選取《弟子規》、《學庸論語》、《唐詩三百首》在於這些經典的內容與兒童的日常生活經驗及認知程度相符，但只要家長認同，未來教到進階程度時也不排斥採比較難的老子、詩經等，「最主要是說我們現在是讓家長，如果家長能夠認同，現在他們能認可的可能只有四書（90/04/14 觀察後訪談3）。最後一類是教材內容毫無限定，如真真認為只要能讓學生全班靜下來一起唸，則任何讀物皆可唸，不一定非經書不可。深究其想法，真真讓學生讀經的主要用意在於全班可有共同的讀本一起唸，從而達到她希望學生上課鐘響後快速收心的目的，因此學生所唸的內容為何倒在其次。

6. 肯定讀經在定靜心性上之教學成效：個案教師對於讀經教學的成效看法大同小異，相同的部分是五位一致肯定學生讀經後在學習態度上比較「有定性」。例如，「比較坐的住，有啊…（90/03/05 愉愉訪談2）」、「像現在都坐一個半小時啊，一坐就是一個半小時都沒有休息，偶爾自己需要上廁所就去。以前都要休息，以前要講很多，現在其實也有放鬆啦，我講故事的時候就放鬆（90/04/21 愉愉觀察後訪談3）」。至於成效的不同處有兩層面四類型：在其他層面成效如品行上，部分認為生活常規也多少有所改善，因為年紀小時改變行為較有效（愉愉）；部分認為可遷移到語文能力的提升，例如**諄諄**老師在班上實施讀經後，「像是覺得我們班國語，其實我花在複習的時間真的很少，只要我給他們考生字，我覺得他們國語考得都不錯，……反而花在讀經的時間比較多，我的感覺是這樣子。……最主要是說，我的感覺是說就像以前可能考試的時候你給小朋友複習會比較多，我現在根本都沒給他們複習。（89/11/15 訪談1）」另一層面，在成效的信念上，部分教師提到兒童讀經的短期成效雖然不易見到，但仍能接納認同，主要看法有兩類，其一寄望長期效果，因此並不卻步者，例如嘉嘉坦承現在能見到的讀經成效並不多，但深信「多讀了一點東西，他們[未來]真的會有收穫，」並以自身為例，因讀經比較能在語文學習上常能舉一反三。（90/03/05 訪）。**第二類**則訴諸外力影響，如如如認為面讀經成效薄弱且因人而異，且影響學生行為因素

諸多，例如「那跟小孩子本身的資質跟環境是有關係的。因為有的小孩子天生妳就是要花很多的時間調整他與生俱來的那種性情(90/03/14 如如訪談 1)」，此外，「比方說父母忙碌啊，或是說學業壓力啊。像有的小朋友，他可能就是上很多才藝班。我們有的小朋友甚至到那邊[指福智兒童讀經班]去睡覺(笑一下)」，

7. 在讀經師資基本素養上，多認為所需經書相關知識非屬首要。五位教師一致認為不需要有特別豐富的國學常識或經書學科知識即可勝任，此與蘇麗娟(1996)「只要是識字的大人就可以」說法類似。「只要你懂得注音符號就可以帶[讀經]，...一個國中畢業如果他肯唸[帶讀經]，他並不比大學畢業的差。...(90/03/10 嘉嘉觀察後訪談 1；此部分與諄諄相似)」；實際上她也不排斥讀經班學生或家長來帶讀經。科科則認為兒童讀經不強調理解，因此教師無須相關知能多加解釋經書內容。但本研究發現不同於蘇文處在於：個案教師認定讀經教師需有其他經書以外的必備知能的，雖然他們對所需的知能力在認定上略有出入。如科科主張首要認同讀經，其次要肯花額外教讀經，三是訂出一套有系統的課程進度；嘉嘉認為能夠排除時間、體力上的困難，具備讀經教學熱忱是教兒童讀經不可或缺的條件。於此，似乎讀經教師認為教學法知識優於學科知識，且完全未能提及有關「學科教學法知識(pedagogical content knowledge)部分(Shulman, 1987)」。此信念與中外正規師資培育理念(如 National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF), 1996) 截然有別，有待進一步澄清深究：是否稱得上對學科知識之反智？或是對國小學童認知發展層次預設了限制？或對教師專業之誤解？

8. 除了「會考」外，不會特別重視讀經教學的總結性或診斷性評量：在讀經的教學評量」信念方面，五位教師大同小異，相同處在於都不重視課堂內之各類評量，甚至無平時評量。主要原因有三：包括認為年齡還小不要增加過多壓力，或擔心因評量壓力而導致喪失讀經的興趣，或不相信紙筆測驗能測出讀經的效果等。例如「可是他們可能比較慢，因為他們[國小]三年級而已。通常我是，我剛開始我是不強調他們背，我不要給他們有壓力，可是我會給他們目標，要唸二十遍、唸三十遍....剛開始讀經我是覺得我很重視評量啦，可是後來我越來越不重視的理由是因為，我怕，我擔心因為要評量，孩子沒有達到成就感，他沒有達到評量的標準，他對它沒有興趣」(89/04/21 嘉嘉觀察後訪談 3) 對嘉嘉說，學生的持續努力比較重要，只要他們盡力了，「唸不來就唸不來了啦(90/03/05 嘉嘉訪談 2)。

而對於課堂外具備總結性評量性質的「讀經會考」上，五位教師的信念看法

有別，約略可分為三派：贊同會考的「積極派」、否定會考且不會讓學生參加會考的「無為派」，以及「中庸派」，不反對亦不積極鼓勵學生參加會考。積極派如嘉嘉會鼓勵學生應考，雖本身不進行教學評量，但因為會考並非一試定終身的把關（stake-holder）門檻，「不像聯考不過沒學校可念，通過了還可以從中獲得成就感，也更有讀經的動力。」、這種考試「都是個人，自己跟自己競爭，妳沒有達到是你自己的事情」。究其差異緣由，似可從讀經教師的讀經教學動機看出端倪：「積極派」皆為積極從事讀經教學，甚至另闢班級教授讀經的教師，而「無為派」的教學動機多以提高學生個人修養為主，「中庸派」亦僅在自己班上教讀經；至於教學動機的解釋力有多高，尚有待證實。

9. 五位讀經教師認為教學過程師生互動中仍應以教師為中心，但對教師自身的定位可見些微差別：嘉嘉提到「教學相長」，讀經時與學生共同學習；B特別重視自己對學生的身教，強調要扮演學生的行為上的指導者；科科會以自己年紀比學生大，而背經能力不若學生此點，鼓勵學生及時讀經。

現代教育理念在「教師本位」與「學生本位」上各有提倡者，而讀經教師的考量似乎與多元化師生互動不同，教師是否對於學生能自學理解經書之能力缺乏信心，對其學習潛力亦持保留態度等問題值得探究。

伍、結論與建議

一、結論

本研究發現讀經教師信念有九個副範疇，信念的不一致性呈現於八個層面。

（一）在目標信念上，不需預設近程目標依然能進行教學

有關五位讀經教師對於教學目標的信念大致可分下列四點加以說明：(1)課外補充之讀經活動仍未忽略長期目標的設定；(2)五位讀經教師均兼顧知情兩方面的目標，而教學方法上所重視的背誦技能並不在教學目標之列；(3)不預設目標亦能進行教學，並非所有教學活動是依據先設立目標，後設計教學之模式；(4)研究中的五位讀經教師大致上均以長程目標為其實施讀經教學的主要教學目標。而除了普遍的目標之外，不同讀經教師則有其各自的讀經教學目標。

另外由嘉嘉老師目前尚未有明確教學目標，而仍然致力於兒童讀經教學的情形可知，固然以往或皆認同先定教學目標，再依此目標發展教學活動的作法，然

而並非每位教師均循此原則而行，亦有教師可以在不確定教學目標的情形下，便開始從事教學活動而未感到任何不妥，且對其教學行為亦未產生負面影響。

現代教學理論無不強調教學目標設定的重要性（如 Gagné, 1985），小至每一單元都有單元目標。部分讀經教師不強調短期目標可從兩方面討論。一方面顯示教師對於非正規教學活動可能有降低專業要求的傾向，也棄守績效評鑑的概念；另一方面，其有使命感而不需看到學生立即成效來支撐，他們能抗拒短期效果不彰或不明而能自我期許努力以赴，是否也是教師專業理念或理論（如美國 NCTAF, 1996）所遺漏討論的層面，值得深究此種信念是否顯露出的正是優良教師的一種重要特質。

（二）認定高層次理解並非首要教學目標

從讀經教師教學活動側重講解與教材中強化生活陶冶層面兩向度來看，讀經教學是 有別於傳統學校的主知主義。首先在教學策略上，本研究有一位如如老師完全不講解，其他四位讀經教師則或多或少會在學生能理解的範圍內，選擇教師個人認為有益於學生的為人處事者或學生可能感興趣的內容加以講解，同時講解的方式也不太一樣。

其次在兒童讀經教材挑選上，除上述低層次認知外，品格重要性大幅提昇，美感則並非必要。雖然可供選擇的經書為數眾多，五位讀經教師有志一同都以《論語》等儒家經典作為讀經教材，取其著重於為人處事基本的常識與德行。至於「美感」教育者，如如如老師則恰好相反，她認為唐詩中「美」的成分居多，但她最重視的是經書中「善」的成分，因此她不教學生唸唐詩。因此本研究之教師教學目標信念似乎成為智育與德育的拉鋸，其餘與全人教育相關的向度依然不被重視。

（三）認定「學習經歷重於成果」，成效也可能會在順其自然中產生

從個案教師工具性的激勵策略、忽略評量與成效評估三向度來看，他們認定讀經經驗的重要性凌駕於實際學習成果，且類此只問耕耘的作法依然可望看到短期效果。首先，從激勵上來看，五位讀經教師都相信學生當中會主動讀經者少之又少，因此認定如口頭或代幣式的獎勵制度，以及說故事等兩種激勵方式是必要的，主要是是讓教師的教學能順利進行的一種手段。但是這些行為主義式的激勵措施是否能直接地促成其設定的品德教育目標不無疑問。換言之，就個人在引起讀經動機信念與讀經教學目標信念的一致性而言，五位讀經教師對引起動機的信念固然並非直接從教學目標得來，因而使得他們在引起動機與教學目標二者的信念看似不一致，但若解讀為讀經教師認為這些激勵手段可間接達成教學目標則又

無不合。

其次，個案教師都認定正式之課堂教學評量非屬必要，但對類似總結性評量之讀經會考部分教師採贊同態度。他們讀經教學時都設有一定的教學進度要求學生達成，然而在成果驗收的評量實施上卻不太重視。對於年紀都還是國小以下的學生，每位讀經教師或認為不需評量、或認為口頭背誦唸過即可，即使未通過也不會太過勉強學生，當然更不會有紙筆測驗的實施。此兩層面之信念與其目標信念中強調讀經效果不在於立竿見影是一致的。

第三，從成效來看，五位讀經教師大致同意實施讀經後仍可收若干短期成效。雖然他們均同意讀經的成效不一定是短期之內可以見到的，而且教師亦應有此心理準備，不過他們還是從學生身上發覺到一些讀經之後的良性轉變，而這些改變當中，以學生較能定靜心性這方面是最顯著也最普遍的讀經教學成效。至於其他方面的成效則因不同讀經教師所著重的面向或教學目標之不同而異。

（四）相信讀經教學時教師為中心而非學生本位

從個案教師的教師權威角色與學生學習特質兩層面的信念來看，個案教師具有教師本位的信念。首先，從教師角色來說，五位讀經教師一致認為他們在讀經教學時所扮演的都是以教師為中心，著重於教師的權威角色。有別於現代教學理論中認為應以學生為學習主體的說法，他們認為讀經在實施上並無法也不需完全依照學生的喜好來進行教學，而必須由讀經教師決定要教給學生什麼、用何種方式教學等，此外讀經教師也會以身作則、給予學生必要的要求。

此外，就個人在師生互動中的教師角色信念與讀經教學目標信念的一致性而言，單就表面而言並無法判斷二者是否一致，不過由五位讀經教師認為學生需要教師引導以讀經、誦經，進而陶冶品德、文化的信念可知，二者之間是具有一致性的。

其次，對於學生學習的信念是五位教師在信念上歧異較大的層面，偏重之處各有不同。由於每位老師的生長經驗與教學經驗不盡相同，因此當他們在看待學生的學習時，也會有不同的重點。此外，由於五位教師都認為讀經學生年紀較小，本身並不具備充分的學習決定權，因此是可以由教師為他們決定讀經與否、選擇經書教材、提出評量或其他要求等的，而這樣的想法也與五位老師們在讀經教師角色上的信念相互呼應。

就個案教師在學生讀經學習信念與讀經教學目標信念的一致性而言，五位讀經教師在論及學生學習特性時，不僅較少提及學生先備知識、非正式概念的想法，反而較強調努力唸誦的重要性，此與教學成效之信念較為一致，卻與其教學

目標信念相去較遠。

（五）相信讀經教學需要可以在資源有限的情況下完成

從師資條件與激勵策略上兩方面來看，個案教師認定遂行讀經教學所需的教學資源簡易可行。首先，在師資上，強調熟忱優於學科知識。五位讀經教師對於讀經師資的要求均頗為寬鬆，且都不重視讀經師資在國學方面的學科知識，而同意只要是識字成人均可來教讀經的說法。不過對於何為基本必備的師資條件，則五位教師的著重點各有不同。其次，在教學設施上，除了經書讀本與前述可行的激勵策略外，幾乎沒有提到其餘必要的條件。而激勵策略如代幣花費有限，講故事之策略更只是有賴於教師之預備，無需經費支援。

就此三向度矮與讀經教學目標信念的一致性而言，師資部分顯有疑意。五位讀經教師似乎未考慮到在師資條件寬鬆的信念之下，他們是否也相信僅符合識字條件的讀經教師能達成長遠的讀經教學目標，可見二信念間或有些許不一致之處。

二、建議

（一）本研究發現所有個案教師均深信講解為主之方式是讀經教學所必須者。但此與現代教學理論兼顧討論、實作等不同。大眾認定之讀經成效與此講解信念是否有關，值得探究。建議未來可採準實驗設計，分別探討講解為主、學生本位、或知識本位（如建構主義）不同教學策略之讀經教學模式或成效如何。

（二）建議可針對本研究所發現之具備獨特信念的讀經教師類型，就其教學活動進行個案研究，以探討其信念來源與其與教學行為之相關性。

（三）建議未來以量的研究分析本研究結果的可類推性（generalizability），對於本研究所發現之讀經教師的九層面教學信念設計成研究工具，一來探討不同特質之讀經教師是否在這些層面上有一般傾向與個別差異，二來探討這些層面教學信念相關之因素為何，可就如教師效能感、教學行為、教學價值等方面著手。

（四）教學信念的不一致性的形成原因與過程可做更深入的探究，以瞭解其的來龍去脈。

（五）未來研究可針對其他讀經型態，如在家自學等，以及年齡更長學生為對象者，深入探討其相關人員之教學信念等相關內涵為何。

參考文獻

- 方吉正(1998)。教師信念研究之回顧與整合—六種研究取向。**教育資料與研究**，**20**，36-44。
- 王怡方(1999)。兒童讀經之態度、實施過程與成效之研究—以台中縣三所小學為例。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 王財貴(2001)。台灣兒童讀經教育實施現況及其效益之相關研究。國科會專題研究成果報告(編號NSC89-2411-H-142-001)。
- 王財貴(2002)。台灣兒童讀經教育實施現況及其效益之相關研究報告，**讀經通訊季刊**，**29**，30-45。
- 李詠吟、單文經(1995)。教學原理。台北：遠流。
- 周鳳美(2001)。教師改變教學之困難—從教師學習之角度探討。**課程與教學季刊**，**4**(4)，129-142。
- 林清財(1990)。我國國民小學教師教育信念之相關研究。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 林登順(1999)。國小課程中讀經教育之研究。(編號 NSC 88-2411-H-024-003)。
- 張怡貞、蔡秉倫、王建堯(1997)。目前兒童讀經運動之探討。**國教之聲**，**31**(1)，34-39。
- 翟本瑞(1999年12月6-7日)。正式教育與非正式教育：兒童讀經運動的教育社會學反省。發表於「第二屆教育社會學論壇」，台北師範大學教育研究所。
- 劉威德(1999)。教師教學信念系統之分析及其與教學行為關係之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文(未出版)。
- 鄭雅分、黃東賢、康瑞中(2000)。讀經對國小低年級兒童專注力的影響。台南市八十八學年度以「行動研究法」方式推動國民小學「教學研究」研習會研究報告專輯(頁1-8)。台南市政府教育局、台南市國民教育輔導團。
- 蘇麗娟(1996)。兒童讀經之推行與研究。**國教輔導**，**35**(5)，27-31。
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp.877-904). New York: Macmillan.
- Carpenter, T. P., Franke, M. L., & Levi, L. (1998). *Teachers' epistemological beliefs about their knowledge of children's mathematical thinking*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Research Association, San Diego, CA., April 1998.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought process. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp.255-296). New York: Macmillan Publishing Co.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction* (4th ed.). Holt, Rinehart Winston, Inc.
- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching & Teacher Education*, **10**(4), 439-452.

- National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF). (1996). ***What matters most: Teaching for America's future***. New York: National Commission on Teaching and America's Future, Teachers College, Columbia University.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. ***Review of Educational Research***, 62(3), 307-332.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikura (Ed.), ***Handbook of research on teacher education*** (pp.102-119). New York : Macmillan.
- Romanowski, M. H. (1997, April). ***Teachers' lives and beliefs: Influences that shape the U.S. history curriculum***. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 419695).
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. ***Harvard Educational Review***, 57(1), 1-22.
- Widden, M., Mayer-Smith, J. M., & Moon, B (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. ***Review of Educational Research***, 68(2), 130-178.

Teacher Beliefs in Five Chinese-Classics-Poetry-Memorizing Programs

Ming-fung Yang & Chih-cheng Hung^{*}

ABSTRACT

Non-offical Chinese-Classics-Poetry-Memorizing programs (CCPMP) for kids have bloomed in the past ten years. Due to the successful impact on students' verbal and moral achievement, those programs were even thought as a potentially powerful means for kids in low social-economic culture to move toward higher SES level. In general, CCM teachers differ from those teachers in regular official classrooms in their teaching goals and strategies. The purpose of this qualitative study is to examine the teaching beliefs of five teachers in those classics-memorizing programs.

The results indicated that those five teachers' teaching beliefs could be divided into three categories and totally eleven sub-categories. Also, there exist some inconsistence among some teachers' beliefs.

Key words: memorizing classics in childhood, teaching beliefs, teaching evolution

^{*} Ming-fung Yang: Teacher, Xi-lin Commercial High School

Chih-cheng Hung: Associate Professor, Center for Teacher Education, National Chung-Cheng University

