

新课程改革与英语教师的观念重构

郑 鸿 颖

(英国剑桥大学 教育系, 英国 剑桥 CB3 9DQ; 四川师范大学 外国语学院, 成都 610101)

摘要:教师教学观念的研究是教育研究领域的重要课题。在新课程改革的背景下,推进改革的关键在于教师教学观念的转变。作为新课程改革的重要组成部分,《英语新课程标准》要求教师从课程观、语言观、语言教学观、学生观、教师观等方面进行重新建构。从社会建构主义角度出发,教师观念的建构需要整合社会、家庭、学校、专家、同行以及学生的力量,加强对话与合作,交流与互动,促进新课程观念的内化,实现英语教师的观念重构。

关键词:英语教师教学观念;英语课程标准;新课程改革;社会建构

中图分类号:H319.3 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-5315(2010)06-0071-05

基础教育课程改革(以下简称新课程改革)的核心理念是为了实现每一位学生的发展^{[1]2}。作为新课程改革体系的重要组成部分,全日制义务教育英语课程改革(以下简称英语新课程改革)提出了六条基本理念^{[2]2},而实践这些理念的关键在于教师观念的转变。因此,如何使教师主动建构与新课程改革发展要求相适应的教学观念成为了实施新课程改革的重要课题。本文从教师教学观念的内涵出发,通过解读英语新课程理念,指明教师观念重构的方向,最后从社会建构主义角度,提出英语教师教学观念重构的途径,旨在为重新建构适应英语新课程改革的教师教学观念提供有价值的建议。

一 教师教学观念的内涵

教师教学观念研究是教育研究领域的重要课题。教师教学观念是指教师从实践经验中逐步形成的,对教学的本质和过程的基本看法,其中包括对教学学科特点、教学方法、教师作用、所教学生特点以及教师专业发展所持的主体性认识^[3]。教师教学观

念直接影响教师的课堂决策和教学行为,同时也影响教师对新信息和新经验的理解^[4]。教师教学观念是一种相对于宏观教育观念而言的微观观念,对教师的教学行为产生更加直接的影响。在对教师教学观念的研究中,最根本的问题就是界定教师的教学观念。由于观念这一概念在社会学、人类学、心理学和哲学等众多领域的普遍使用,因此很难对其有统一的界定。尽管如此,在教育领域对教师观念的一系列研究得出了一些共识,这些共识为教师教学观念的研究提供了理论假设^{[5][6]}。

首先,教师教学观念是主体性的、个人化的认识,这一特点从本质上区分了观念与知识。和知识不同,对特定教师而言,观念是一种真理性的存在,具有情感性。也就是说,尽管某些观念的真实性并不一定存在,但是却被个人看作是真理。因此知识是观念形成的基础,观念是对知识个性化的概括和理解。其次,教师的观念具有内隐性。研究表明,很多观念都是人们意识不到的。根据认知理论,贝克

收稿日期:2009-10-22

基金项目:本文为四川省教育厅四川师范大学基础课程研究中心外语课程研究中心基础教育外语课程研究项目“课程改革与英语教师的观念重构”(编号:WYKC201011)研究成果。

作者简介:郑鸿颖(1975—),四川绵阳人,英国剑桥大学教育系博士生,四川师范大学外国语学院副教授,主要研究方向为外语教育和教师教育。

(A. T. Beck)认为,个人的问题大多来源于从错误的前提和假设出发而对事实作出的某种歪曲,观念和事实之所以矛盾,是因为个体不顾事实和彼此间的逻辑关系,而作出错误的判断^[73]。由于观念的内隐性,人们往往意识不到这些观念,所以无法主动采取措施防止曲解的发生。因此弗里曼(D. Freeman)指出,促进教师专业发展的一个重要方面就是要促进内隐的教学观念外显,从而使教师能够反思教学中矛盾的观念,改进教学行为,推动教师专业化发展^[8]。与此相对,人们还拥有外显的观念,这种观念往往易受外界影响,但与内隐观念发生冲突时,人们的行为往往受内隐观念的影响。因此在分析教师观念时,应重视两种观念的并存和矛盾。最后,教师的观念具有持久性。大量研究表明,教师教学观念的形成受到众多因素的影响,其中包括教师的个人经历、教学实践、个性、教育理论和阅读等等^[9]。卡明斯(A. Cummings)指出观念的形成来自于教师个体的生活经历和与社会的互动^[10]。在众多影响因素中,教师早期形成的信息具有首因效应,也就是说,当早期形成的观念与以后的观念产生矛盾和冲突时,早期的经验极大地影响了个体最终的判断,继而形成不易改变的观念。因此观念具有持久性,甚至当观念不再是对现实正确的表征时,或者即使改变是很有必要和具有逻辑时,个体也很少寻求策略去改变或放弃那些不正确的观念。

二 新课程标准老师教学观念的解读

英语新课程改革以2001年颁布的《全日制义务教育英语课程标准(实验稿)》(以下简称《标准》)为基础,提出了涉及以下五个方面的新理念:课程观、语言观、语言教学观、学生观、教师观。这些新的理念为教师观念的转变提供了方向和标准。

课程观是指教师对课程功能、内容、实施、评价等多方面的认识和观念,它与课程体系对立统一,而本次英语新课程改革正是对课程体系在上述方面进行的大的变革,因此教师的课程观念也应发生相应的变化以适应课程体系的变化。同时,由于课程观决定教学观,因此在新课程改革中,转变教师的课程观是实现课程改革的一个重要保障。首先,从课程功能理念来看,它打破了传统的基于精英主义思想和升学取向的狭隘的课程观,改变了课程过于重视知识传授的倾向,强调形成积极主动的学习态度,使获得基础知识和基本技能的过程同时成为学会学习

和形成正确价值观的过程。其次,从课程内容来看,它改变了以语言知识为教学内容的设置,将知识和技能、过程和方法、情感态度和价值观三方面进行整合,从根本上体现了知识和能力的结合。把学习策略作为课程内容,是从‘教法’到‘学法’的转变,有利于学生的终身学习和可持续发展。把情感态度作为课程内容,强调学生的全人发展,既强调学生的智力发展,又强调学生的非智力因素的发展。把文化意识作为课程内容有利于学生文化素养的提高,体现了外语教学的人文性。再次,从课程实施来看,《标准》明确指出,坚持英语教学的实践性原则,防止过于强调模仿、死记硬背、机械操练的教学倾向,倡导开放的、互动的学习模式,采用活动途径,倡导体验与参与。英语教师要从行为主义的教学模式转向建构主义的教学模式,倡导教学互动,合作学习,共同发展。最后,从课程评价来看,英语新课程改革改变了过度强调学科知识体系的以测试为唯一评级方式的传统课程评价,倡导以学生综合语言能力发展为目标的评价理念,重激励、重发展、重能力,重视评价内容综合化、评价方式多样化、评价主体多元化,协调统一评价和教学,形成性评价和终结性评价的有机结合。

语言观是教师对语言的本质及学习语言的意义理解与认识。就语言的本质而言,《标准》体现了工具性和人文性的统一;就语言学习的意义而言,《标准》体现了促进学习者综合语言能力的发展,进而促进个人的全面发展^[11]。然而传统的英语教学过多强调语言的工具性,只注重知识的传授,而忽视语言学习的人文性。语言学习和任何其他学科的学习一样能够促进学生思维的发展,能够用两种甚至更多种语言思维本身就体现了思维能力的进步。因此,学习外语不仅有利于学生综合语言能力的提高,也能够促进学生认知能力、良好性格、品格、意志的发展,促进学习者人文素质的提高,从而实现学习者的全面发展。

语言教学观和语言观紧密相联,如果认为语言是一种习惯,那么教师的教学过程就是培养学生养成习惯的过程,就会采用重复、模仿等操练的教学手段。如果认为语言是一个知识体系,那么教师在教学中就会强调知识的系统性,围绕语言知识,语法规则展开教学。在工具性和人文性高度统一的语言观的指导下,英语新课程改革在教学观念上从重视语

言知识的传授转向强调语言知识与语言技能并重,强调通过语言知识的学习,形成和培养交际能力。在教学模式和方法上,从以教师为中心向以学生为中心的教学模式转变,强调学生参与和体验的过程,利用多种教学活动,尽量创造真实的交际环境。这一教学途径是对传统的以教师为中心、以知识传授为目的的教学观的重要转变,它强调了语言学习的社会性以及学生在社会交往中学习的新理念。

学生观是教师对自己的教育对象的基本看法。学生观包括教师对学生特点以及与学生之间关系的认识。首先,教师要充分了解和尊重学生的特点。《标准》强调以学生为中心,关注个体的生成和发展,因此教师要从发展的角度看待学生,认识学生发展的规律,并遵循规律开展教学活动。学生是可塑性很强的个体,同时也潜藏巨大的潜力,因此在教学中教师应该以积极的,平等的心态对待每一位学生。学生是有独立意志的人,有自己的思想和意志,因此教师不能把自己的意志强加于学生,而是要使自己的教学适应学生的发展。其次,教师对师生关系的认识也是新课程理念中的重要内容。如果教师认为学生仅仅是知识的容器,师生关系就是一种教与学的任务关系,那么这种学生观在某种程度上将影响教师的教学态度和相应的教学方式。而《标准》指出教师要尊重学生个体差异,根据学生的生理心理特点以及他们的兴趣、爱好选择教学内容和方式,在教学的每一决策环节充分考虑学生的需求,积极营造民主平等的教育氛围。教师要从小情感上关心学生,建立和谐融洽的师生关系,而教师对学生在情感上的关怀是学生学科形成积极态度,在学习中获得自信的重要因素之一。作为教师与学生在互动过程中建构的新课程,教师与学生能否形成良好的合作互动关系是教师是否拥有正确学生观的重要体现。与学生建立民主平等、和谐融洽、合作互动的师生关系是顺利实施新课程的重要保障。

教师观是指教师对自己教师角色的认识。在传统的语言教学中,教师多重视单方面传授语言知识,然后对学生进行控制性的练习,教师在教学中占主导地位。教师的这种主导角色妨碍了师生间有效的互动,学生的学习自主性也受到限制。在新课程理念的指导下,教师的主要任务已经不再是单纯的传授知识和技能,而是学生人格成长的促进者和帮助者,在教学中扮演各种不同的角色。教师首先是教

学的组织者,其次是学生学习的促进者,再次是学生学习的顾问^[12]。也就是说,教师从单一的主导角色转向扮演组织者、引导者、合作者等多种角色。根据费厄斯坦(R. Feuerstein)的中介理论,教师在教学活动中使用多种方式加以“中介”,使用恰当的“工具”(如语言)帮助学生解决问题并达到目的,从而使学习者的认识水平向更高层次发展^{[13]xvii}。从这个意义上讲,在新课程理念下,教师就是帮助学生获得发展进步、学会学习、处理问题、适应各种文化情境和社会变化的中介者。这一过程强调作为中介者的教师与学生之间的相互作用,教师在教学中采用互动的课堂模式,和学生共同探讨,交流和质疑,帮助学生在自主探索和合作交流的过程中真正理解与掌握知识和技能、思想和方法,并在此过程中主动建构自己的知识,在学习中获得更大的主动权,最终成为学习的主人。

在以每一位学生的全面发展为新课程改革的核心理念的指导下,新的课程观念的变革需要教师观念上的五个改变:改变注重知识传授的倾向,强调知识和技能相结合;改变对语言工具性的认识,注重工具性和人文性的结合;改变教师为中心的教学模式,注重学生体验和实践的结合;改变单向被动的师生关系,加强良好的师生合作互动;改变单一终结性评价方式,加强过程与结果的结合。

三 教师观念重构的途径

英语新课程改革在教育价值取向以及课程观念层面的转变,促进英语教师在课程观、语言观、语言教学观、学生观和教师观等方面发生相应的深刻变化,从而用新的教学思想来指导教学实践。从社会建构主义来看,外部信息本身是没有意义的,意义是由学习主体能动的建构的,即学习主体在社会文化情境中接受其影响,通过直接跟他人的交互作用,来建构自己的见解和知识,推动这一意义建构进程的是学习主体与社会文化变量的对话交互作用^{[14]187}。教师认知发展的重要途径是与社会环境的交互,即教师通过社会活动和人际交往能动建构自己的教学思想,使之内化并指导自己的教学行为。

因此,笔者从社会建构主义出发,提出要适应新课程改革的变革,必须建立一个全方位的合作互动式的教师观念重构模式。这一模式是指教师通过与社会诸变量,如学校、家庭、学生、专家、同行等多个渠道的对话、合作和互动,在这些合力的作用下,进

行教师教学观念的重新建构。为此,我们需要建立一个专家引领、同行合作和个人反思的机制,在这个机制良性运转的同时,加强教师与其他社会环境因素的互动。根据维果茨基(L. S. Vygotsky)的最近发展区理论,学习者的能力需要在教师或者更高水平同伴的帮助下达到更高的发展水平^{[15]90}。因此,教师在其观念发展过程中,首先需要有更高能力的专家和更有经验的同伴引领,需要通过专家对教师进行‘自上而下’的垂直培训,推行新的教育理念。这种模式不是单向传授性培训,它强调发生在专家与教师之间的意义协商,鼓励教师在某种程度上的积极参与,对照新的理念,反思固有的观念,在差异和冲突中进行意义协商,发展建构自己的教学思想。其次,教师一方面在专家培训中反思观念的冲突,另一方面在与同行进行互动交流的过程中进一步对照发现、分析讨论,找出冲突形成的原因,在教学行为中的体现以及可能解决的方法和途径。哈葛利斯(A. Hargreaves)指出,合作可以增强反思能力,促进改进^{[16]60}。研究表明,教师通过与同行的交流,特别是与有经验教师的交流,能够找到灵感和思路^{[17]327}。同时,同行合作不仅限于对教学的反思,更重要的是教师能够形成“学习共同体”,在与同行的合作交流中,共同获得专业成长。最后,在日常课堂教学中,教师通过对反思的问题进行行动研究,从实践的角度尝试体验新的观念,从而促进观念的内化。由此,观念中的冲突和差异通过教师在培训中能主动发现,在同行交流中合作反思,在自身的教学行动中体验内化,从而实现教师观念的重构。

然而,这只是教师自上而下单向的行为,教师还应自下而上深入了解学生的状况,和学生进行对话,通过学生的反馈改进自己的教学。因为知识是随着对话的继续而被不停地生产出来的东西,没有对话,就没有交流,没有交流,就没有真正的教育^{[14]202}。也就是说,如果教师把自身的理解、观念强加给学生时,我们就剥夺了学生主动建构意义的机会,教育就

失去了意义。同时,如果没有和学生进行深入交流和沟通,了解学生的需求,学生就会排斥新的教学方法,从而阻碍教师教学观念的实施。如前所述,新课程倡导的是一种教师和学生之间平等民主、和谐融洽的教育氛围。在这样的氛围中,教师通过与学生进行对话,激发学生主动建构知识的动力,加深对学生的了解,从而根据学生需求组织教学。

最后,新课程理念的转变在一定程度上受到文化传统和社会等因素的影响,同时也反映了社会文化等价值取向的转变;而教师观念的形成也同样无法脱离社会文化的影响,从某种意义上反映了教师对社会文化的认识和理解。正如社会建构主义提出的,“智能不是存在于个人头脑之中,而是分布于环境与他者之中的”^{[14]197}。所以,教师与社会、家庭和学校的交流互动也可以帮助教师理解新的教学理念,更重要的是,教师的观念本身就是社会文化影响的产物,因此审视社会价值取向变化的过程也是反思自身实现观念转变的过程。有效的沟通可以帮助教师得到理解和支持,为顺利实现教师教学观念的转变创造适宜的外部条件。作为实施新课程与建构新课程的主体力量,教师需要全方位的融入社会环境,通过校本研究,家校合作,整合社会、家庭、学校等各种力量,加强沟通,促进教师观念的重构。

如前所述,教师通过以往的生活、学习和教学经历形成了较为稳定的教学观念,从而形成习惯性的教学行为,这种思维和行为的惯性具有持久的稳定性,很难发生急剧的整体转型。因此,我们必须意识到,教师的教学观念和行为的转变将是一个逐渐变化的过程,它需要教师能动的发现新课程观念与已有观念的冲突,通过自身的主体性活动对已有的观念进行反思,并把个人置身于向他人开放的社会中,通过与学生对话,与同伴合作,与社会、家庭、学校交流沟通,从多元化的视角审视教学的复杂关系,主动进行观念的重构,使之适应新课程改革的发展。

参考文献:

- [1]陈琳,王蔷,程晓堂主编.《全日制义务教育英语课程标准(实验稿)》解读[M].北京:北京师范大学出版社,2008.
- [2]中华人民共和国教育部.全日制义务教育普通高级中学英语课程标准(实验稿)[M].北京:北京师范大学出版社,2007.
- [3]Calderhead, J. Teachers: beliefs and knowledge[C]//D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, 1996.
- [4]Pajares, M. F. Teachers' beliefs and educational research: clearing up a messy construct[J]. *Review of Educational*

Research, 1992, (3).

- [5] Shulman, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching[J]. *Educational Researcher*, 1986, (2).
- [6] Clark, C. M. & Peterson, P. L. Teachers' thought processes [C]//M. C. Wittrock (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 1986.
- [7] Beck, A. T. *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders* [M]. New York: The New American Library, Inc., 1976.
- [8] Freeman, D. To make the tacit explicit: teacher education, emerging discourse, and conceptions of teaching[J]. *Teaching and Teacher Education*, 1991, (7).
- [9] Shavelson, R. & Stern, P. Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behaviour[J]. *Review of Educational Research*, 1981, (4).
- [10] Cummings, A. Student teachers' conceptions of curriculum: towards an understanding of language teacher development [J]. *TESL*, 1989, (1).
- [11] 程晓堂, 龚亚夫. 《英语课程标准》的理论基础[J]. 课程·教材·教法, 2005, (3).
- [12] 李敏. 新课程与教师观念[J]. 教师教育研究, 2005, (2).
- [13] Feuerstein, R., Rand, Y. & Hoffman, M. *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability* [M]. Baltimore, MD: University Part Press, 1980.
- [14] 钟启泉. 课程的逻辑[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2008.
- [15] Vygotsky, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* [M]. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- [16] Hargreaves, A. *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Cultures in the Postmodern Age* [M]. London: Cassell, 1993.
- [17] 周燕, 曹荣平, 王文峰. 在教学和互动中成长[C]//吴一安, 等. 中国高校英语教师教育与发展研究. 2007.

The National Curriculum Reform and Reconstruction of China's EFL Teachers' Beliefs About EFL

ZHENG Hong-ying

(Faculty of Education, Cambridge University, CB3 9DQ, UK;

Foreign Languages Institute, Sichuan Normal University, Chengdu, 610101, China)

Abstract: Research into teachers' beliefs emerges as a major area of inquiry in the field of education. In the context of Chinese national curriculum reform, *The National English Curriculum Standards* raises new concepts in the perspectives of curriculum, language, language teaching and learning, students, and teachers, which necessitates teachers to reconstruct their beliefs about EFL (English as a foreign language) teaching and learning. From social constructivist perspective, the reconstruction of EFL teachers' beliefs depends much on enhancing communication, interaction and cooperation between teachers and society, family, schools, experts, colleagues and students, which can further promote the internalisation of the new concepts advocated in the Curriculum Standards.

Key words: EFL teachers' beliefs about EFL; *The National English Curriculum Standards*; new curriculum reform; social construction

[责任编辑:张思武]