

多维视域下的大学教师信念研究

吴 薇

(厦门大学 教育研究院, 福建 厦门 361005)

【摘要】 西方学者较为强调以知识为基础的教育观念层次的教师信念,而国内学者多强调以理想为基础的教育理念层次的教师信念。在国外大学教师信念研究中,多数研究者以教师教学时所接触的人、事、物作为研究的主轴。教师信念有不同的取向,一般而言“教师中心”取向的教师信念注重知识技能的习得与传承,“学生中心”取向的教师信念强调学习者的独特性、自主性,注重各项能力的发展和培养。

【关键词】 信念; 教师信念; 大学教师信念; 比较

【中图分类号】 G645 **【文献标识码】** A **【文章编号】** 1003-8418(2011)06-0096-03

【作者简介】 吴 薇(1982—),女,福建厦门人,厦门大学教育研究院助理教授、教育学博士。

一、大学教师信念

尽管从20世纪80年代以来,国际上有关教师信念的研究迅速发展,但很大一部分研究是聚焦于中小学教师。事实上,许多大学教师认为他们是不同于中小学校教师的。此外,高校的价值体系和传统的运作与中小学校也有很大的不同。因此,根据研究的需要,不同的学者根据对信念的认识,从不同的维度对大学教师信念进行界定以便进一步的研究。笔者搜寻国外大学教师信念相关重要文献,针对学者们研究的内容做一整理统计,成表如下:

20世纪90年代以来国外大学教师信念研究内容统计表

研究者	内容方面	教学内容	学生学习	教师角色	教学方法	教学评价	师生关系	知识
马丁和巴拉 (Martin, E., & Balla, M.) [1]		*	*	*	*		*	
塞缪尔罗威克和贝恩 (Samuelowicz, K., & Bain, J. D.) [2]		*	*	*	*		*	
邓金等 (Dunkin, M. J. & Preclans, R. P.) [3]		*		*	*	*		
普洛瑟等 (Prosser, M.) [4]		*	*					
基姆伯 (Kember, D.) [5]		*	*	*	*		*	
恩特威斯尔等 (Entwistle, N.) [6]			*	*	*			*
马丁等 (Martin, E.) [7]		*	*	*	*			
哈蒂瓦 (Hativa) [8]					*	*	*	*
诺伊曼 (Neumann, R.) [9]				*	*			*
阿可尔林 (Akerling, G. S.) [10]		*	*				*	*
诺顿等 (Norton, L.) [11]		*	*					*
德夫林 (Devlin, M.) [12]		*	*	*			*	
卡内尔 (Carnell, E.) [13]		*			*		*	
法英斯和比尔 (Fives, H., & Buehl, M. M.) [14]		*	*		*			*

资料来源:研究者根据有关文献资料整理而成,*代表该研究者探究教师信念的方面。

上述研究可以看出,多数研究者以教师教学时所接触的人、事、物作为研究教师信念的主轴,包含教师、教学目的、学生、教学内容、师生关系等主要方面。而其中对知识的信念、教学的信念、学生学习的信念以及对师生关系的信念是研究的热点与重点。

(一) 关于知识的信念

教师的知识信念与作为重要的知识基地的大学之间存在着密切的关系。教师关于知识的信念就是教师对知识的整体认识,即对“什么是最有价值的知识”的回答。

福克斯根据教师在访谈中对“您是怎么理解教学”的问题的回答,归纳出了教师关于知识的四种不同类别的信念:(1)迁移理论(transfer theory)将知识看作是一件商品,教师的任务就是将商品从一个容器转移到另一个容器中;(2)形成理论(shaping theory)将知识看作是一种雕塑工具,教师教学的任务就是根据一定的形状模板来“培养”学生;(3)探险理论(travelling theory)将知识看作是一个未知的亟待开放的领域或是没有攀登过的山头,教师在教学过程中是作为学生的旅行同伴;(4)成长理论(growing theory)关注的是学生在成长过程中的自觉,教学的目的是要关注学生智力和情感的发展。福克斯进一步指出这些理论是互动的,教师可能会有不同的侧重和选择,这就会影响教师的教学过程、教学方法的使用以及教师对学生的态度^[15]。

(二) 关于教学的信念

大学教师关于教学的信念主要涉及到教师对教学目的方面的认识。许多学者通过对大学教师信念的研究后指出,大学教师应该既帮助学生获得特定

的学科知识,又鼓励他们发展思考技能和培养自我导向及独立学习的能力。大学教学的总体目标是为学生成人生活做准备,特别是他们的工作生活。对于现在的大学生,21世纪的工作环境的特点是工作条件和工作任务快速变化。所以,学生要想获得成功需要创意的、富有想象力的、非常规的思考方式,需要具有进一步自我导向的学习能力,具有适应不断变化的环境的灵活性。

与中小学教师不同的是,大学教师,尤其是研究型大学教师在许多时候要扮演研究者角色,不仅要进行教学还要从事学术研究。众所周知,处理好教学与研究的关系,促进两者之间形成良性循环是增强大学核心竞争力的关键。20世纪70年代以来,国内外研究者对教师如何看待教学科研关系的问题进行了很多研究探讨^[16]。

(三) 关于学生和学习的信念

教师的学生信念本身就是一种潜在的教育力量,它会对学生的态度和行为方式产生潜移默化的影响。教师的学生信念在教师身上可能表现为显性的,也可能是隐性的。

哈蒂瓦期望通过了解教师对其学生的认识来帮助教师改进教学。研究中的教师对学生常持否定态度,因为学生的课堂表现不好。教师认为,学生的这些不良表现是因为没有学习动机,不愿意花心思学习和思考。这些教师不对学生的学习承担责任。他们没有意识到他们的这种学生信念对学生的不利的学习方法是具有影响的。后来,教师在这项研究中得到了个性化的对待,他们的教学有了长足进步。他们更好地理解学生不良表现的根源,以及改进这些行为的方法。他们意识到自己对学生的学习有更多的责任^[17]。

高和基姆伯于1993年对教师关于学习的信念所做的调查得出以下六个概念:学习是知识量的增加,学习是记忆,学习是事实和操作技术等获得,学习是理解意义(对意义的抽象),学习是旨在认识现实的一种解释过程,学习是个人变化的形式。前二者是知识再现的思路,而后二者是意义建构的思路。然而多数教师的概念是多种类型兼有^[18]。

(四) 信念之间的关系

综合已有相关研究,目前对大学教师不同方面的信念之间关系主要存在三种观点:

1. 教师的知识信念决定其关于教与学的信念。首先,教师的知识信念对教学内容产生制约;其次,教师对知识的产生方式与传播方式的理解会对其教学方法产生制约;最后,教师的知识信念制约着教师的教学评价标准^[19]。庞国斌认为中国的大学教学

改革过程中一直呼吁要“转变教学观念”,但收效甚微,根本的原因就在于教师对知识的认识和实践不是很彻底,因而也就不能带来彻底革新和重构的关于教学的信念。

2. 教师关于知识的信念、关于学习的信念以及关于教师教学的信念之间是相互作用和影响的^[20]。教师关于知识、教、学等方面的信念不是相互独立的,而是复杂地联系着的。

3. 教师信念具有不同的取向:1997年,基姆伯(Kember)教授对大学教师信念中13个有代表性的研究(这些研究主要出现在1992-1994年间)报告做了对比分析后将人们在研究中发现的教师信念归纳为5种:传递信息的教师信念、传递知识结构的教师信念、强调师生互动的教师信念、帮助学生理解的教师信念、促进学生观念转变的教师信念。这五种教师信念按照对学生和教师的在教学过程中的角色和地位的认识的差异,从强调教师中心过渡到强调学生中心。前两种教师信念的共同点是强调教师和教学内容,属于以教师或教学内容为中心的教学取向。后两种教师信念的共同点是强调学生的主体地位和学习过程,属于以学生为中心的教学取向。第三种教师信念介于两种取向之间^[21]。

二、中外比较与研究展望

(一) 国外大学教师信念研究的异同

1. 国外研究之间的共同点。虽然国外研究结果在每个概念或类别的具体描述有所不同,但我们还是能从中发现一个显著的共同点:学者们基本上都发现了大学教师所持的信念在发生着变化,而且这种变化有两个主要方向:一方面是从向学生传递信息转向促进帮助学生对概念的理解;与此相伴随的就是从以教师为中心转向以学生发展为中心^[22]。这一显著的共识已经在不同国家、机构或不同的大学教师样本的研究里体现。

研究者们认为,与“学生中心”的信念相比,在“以教师中心”信念引导下的教学通常被认为比较不可能产生高质量的学习成果。也有研究进一步分析了教师关于教与学的信念与学生的学习方法之间的关系。在以“学生中心”的教学中,教师是从学生已有的理解的概念等为出发点,在教学过程中注重教学相长。在以“教师中心”的教学中,教师是将自己拥有的(获得的或建构的)知识传授给学生。学生所学到的知识是由老师传播或者传授的^[23]。

2. 国外研究之间的不同。尽管关于大学教师信念研究的结果体现出了“教师中心或学生中心”的这一结果的相似性,但研究人员在有关信念的假设中存有差异。

首先,在信念的类型方面,有学者认为,在从“教师中心到学生中心”之间,尽管不同的信念类别可能可以以复杂性或成熟度不同进行排列,但这些信念类别还是独立的^[24]。有的学者认为,不同的信念类别之间可能存在着包容性或具有层次性^[25]。

其次,在信念的稳定性方面,有的学者认为,信念一旦形成就会是一个相对稳定的结构很难再改变^[26]。而有的学者认为,教师在面对不同环境和情况时,会对教学作出相应的判断反应^[27]。

(二) 中外大学教师信念研究的异同

就西方而言,20世纪70年代教师研究的重点主要在教师教学决策方面,教学决策是联接教师思维与行动的纽带。后来研究者发现,决策的概念太过狭窄,不能反映教师全部的内心世界^[28]。于是,研究范围拓展到教师知觉、归因、判断、反思和评价等方面。随后,集中在教师实践背后的知识和信念上。较早对教师信念展开研究并颇具影响的格罗斯曼、威尔逊和舒尔曼等人,也特别强调教师信念与教师学科知识之间的密切关系^[29]。可见,西方学者较强调教师信念的认知成份,即强调以知识为基础的教师信念^[30]。

然而,中国学者在谈及教师信念时强调的是教师对教育本质、教育与人生、教育与社会的关系以及教育的价值等的自我解读,即以理想为基础的教师信念,强调的是信念的情感和意志成份,教师的情感在信念的驱动下内化为教师崇高的职业道德。教师信念一旦形成,就会成为支配教师行为的巨大的精神力量。它时刻提醒着教师的教学行为,并及时提出反馈信息,对教师行为予以肯定或批评,引起教师满足或自责的情感体验,进一步深化和坚定了教师信念(黄正平 2002)。

(三) 中国大学教师信念研究的展望

1. 加强对大学教师信念研究的重视。关于教师信念的研究多半集中于中小学教师信念的研究。在中国高等教育大发展的背景下,虽然我国目前关于高校教师的研究成果较多,但主要关注的是大学教师的聘任、教师管理、师资队伍建设和教师考核、教师选任等方面。迄今尚没有较为系统的教师信念研究,较少将大学教师的信念作为一个中心问题来对待。甚至这一研究所隶属的“教师研究”也相当薄弱,与国际同类研究差距较大。而教师信念由于其特殊性与多元性、复杂性就更值得去研究和探讨^[32]。恩特威斯尔和涅克认为,“尽管大学与中小学的教与学的过程有着本质的区别,高等教育有许多新的特点,但其中的基本要素都是相通的。因此,我们应该尽可能的学习借鉴已有的研究成果开展对

大学的教师信念的研究。”^[33]

2. 深入对大学教师信念内涵和外延的探究。尽管国内有关教师信念方面的研究和论述,多为宏观和理论层面的,或多关注对大学教师信念的内涵和外延的界定。但有学者指出“关于教师信念的探讨,不能只考虑其总分的高低或强弱,或许还必须进一步区分其类型的差异。”^[34]因为同样属于“教师中心”或“学生中心”取向的教师,其具体展现出来的侧重和导向也不尽相同。由于大学教师信念在其教学与研究工作中起着根本的指导性的作用,因而对深入探究内隐的教师信念的内涵和外延再确定就显得更为重要。

【参考文献】

- [1][25] Martin, E., & Balla, M. (1991). Conceptions of teaching and implications for learning. *Research and Development in Higher Education*, 13: 298 - 304.
- [2][23][27] Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24: 93 - 112.
- [3] Dunkin, M. J. & Preclans, R. P. (1992). Award-winning university teacher's concepts of teaching. *Higher Education*, 24: 483 - 502.
- [4] Prosser, M. et al. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction* 4: 217 - 231.
- [5][26] Kember, D. (1997). A Reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 3: 255 - 275.
- [6][33] Entwistle, N., Walker, P. (2000). Strategic alterness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. *Instructional Science*, 28: 335 - 361.
- [7] Martin, E. et al. (2002). What university teachers teach and how they teach it. In Hativa, N. and Goodyear, P. (Eds.) *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*, Kluwer Academic Publishers. 103 - 126.
- [8][17] Hativa, N. (2000). Becoming a better teacher: a case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors. *Instructional Science*, 28: 491 - 523.
- [9] Neumann, R. (2001). Disciplinary differences and university teaching. *Studies in Higher Education* 26: 135 - 146.
- [10][22] A'kerling, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher: variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28: 375 - 390.
- [11] Norton, L. et al. (2005). Teachers beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education* 50: 537 - 371.
- [12] Devlin, M. (2006). Challenging accepted wisdom about the place of conceptions of teaching in university teaching and improvement. *International Journal of Teaching and learning in Higher education*, 18: 112 - 119.

(下转第129页)

留其精华,再融合理性、民主、尊重、合作等时代内涵,从而不断重构新型的师生关系,不断地消除分裂重建统一,使师生关系趋向总体和谐,使高校组织保持稳定。

(三) 激发高校新制度、新规则的建立

“冲突增加结构的灵活性,有利于提高系统的适应能力,同时,不断的冲突使制度的缺陷不断凸现,从而起到改进制度的功能。”^[7]高校师生冲突在很大程度上反映出高校教学中存在的问题,很多冲突的产生是由于学校、班级组织的规则制度不完善而造成的,比如奖惩制度,再比如校纪校规缺乏时代性,与当代学生特点不相符,有些与社会发展要求相矛盾。通过冲突,可以了解到究竟问题出在哪里,追根究底,找出高校内部制度不完善的地方,然后加以修正。“冲突激发起人们对已潜伏着的规范和规则的自觉意识。如果没有冲突,这些规则也许一直被遗忘或未被人们意识到;通过冲突,唤醒了冲突各方对支配他们行为的规范需求的自觉意识,使对抗者认识到他们属于同一个道德世界。”^[8]因此,师生冲突能激发管理者重新思考高校的各种规章制度,转变教育观念,制定符合时代特征、适应学生需求的规则和制度。

在高校中,由于学术思考和交流引起的冲突可以引发师生激烈的思想和观点交锋,各种不同角度的思想、观点不断碰撞,可能产生新的思想火花和理论观点。冲突中双方为了说服对方,为了证明自己的观点和立场是正确的,会竭尽全力寻找论据,俗话说真理越辩越明,相互冲突的观点与立场会越来越清晰,这不仅有利于知识学习,而且有利于学习精神、批判意识和创新思维的养成,尤其是师生之间的价值冲突,是社会价值规范与时代精神相结合的有效途径,是师生个体自由全面发展的不竭动力。

(四) 促进高校师生间平衡机制的形成

师生冲突是高校教育的“安全阀”。现行高校管理模式中,学校与教师、教师与学生之间在权力地位关系上存在明显的不对等。学校对教师要求过多,压力过大;教师对学生控制过多,权力过大。这种状况极易导致教师、学生产生负面情绪,形成对立状态。就像两会上有政协委员提案取消大学校长的行政级别后,马上引起民众热议,其原因是其实现的可能性很小或改革进程会是遥遥无期的,同样在当前高校教育管理模式不可能发生根本性改变的前提下,一些表面性问题引起的非现实性冲突能起到一种“安全阀”的作用,能在一定程度上化解教师与学校、学生与教师之间的深层次矛盾,成为高校运行的有效平衡机制。

【参考文献】

- [1]王佳权.大学生师生关系——学习动机及其关系研究[D].武汉:华中师范大学,2007.
 - [2][6][美]玛格丽特·波洛玛.当代社会学理论[M].孙立平,译.北京:华夏出版社,1989:82.85.
 - [3][美]乔纳森·特纳.社会学理论的结构(上、下)[M].邱泽奇,等译.北京:华夏出版社,2001:181.
 - [4]李金鑫.师生冲突的正向功能[J].现代教育论丛,2008(1):88-90.
 - [5]景熙.欧美现代社会学说新编[M].成都:四川大学出版社,1992:266.
 - [7]宋林飞.西方社会学理论[M].南京:南京大学出版社,1997:326.
 - [8]谢立中.西方社会学名著提要[M].南昌:江西人民出版社,2001:238.
- 基金项目:教育部人文社会科学研究一般项目青年基金项目“俄罗斯高等教育质量评估体系研究”(09YJC880027);黑龙江大学青年基金项目“黑龙江大学师生冲突问题研究”(QW200943)。

(责任编辑 沈广斌)

(上接第98页)

- [13]Carnell, E. (2007). Conceptions of effective teaching in higher education: extending the boundaries. *Teaching in Higher Education*, 12(1): 25-40.
- [14]Fives, H. & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33: 134-176.
- [15]Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8(2): 151-163.
- [16]吴薇.中荷研究型大学教师教学科研关系观比较——基于莱顿大学与厦门大学的调查[J].高等教育研究,2010(5):91.
- [18]Gow, L. & D. Kember. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology* 63: 20-33.
- [19]王玲.美国知识观转型与大学本科教学模式变革之关系研究[D].东北师范大学,2007:25.

- [20]Cheong-soo Cho. (2000). A Korean Elementary Teacher's Beliefs about Teaching and Learning and its Impact on Interactions and Norms in Mathematics Classroom. Oregon State University.
 - [21][28]叶澜等.教师角色与教师发展新探[M].北京:教育科学出版社,2001:231.
 - [24]Samuelowicz, K. & Bain, J. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education* 41: 299-395.
 - [29]Grossman, P. L., Wilson, S. M. & Shulman, L. S. (1989). Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. In Reynolds, M. C. (Ed.) *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Oxford: Pergamon Press.
 - [30]叶澜.新世纪教师专业素养初探[J].教育研究与实验,1998(1):41-46.
 - [31]王慧霞.国外关于教师信念问题的研究综述[J].宁波大学学报(教育科学版),2008(5):65.
- 基金项目:全国教育科学“十一五”规划2010年教育部重点课题“我国不同类型高校教师信念比较研究”(课题批准号:DI100307)。

(责任编辑 沈广斌)