

# 中荷研究型大学教师教学观念影响因素探析

## ——基于莱顿大学与厦门大学的调查

吴 薇

[摘 要] 通过对中国与荷兰研究型大学教师们对自己教学经历的回顾,以及他们对影响其教学观念的相关因素的访谈与问卷调查显示:外部环境以及个人背景对教师的教学观念产生重要影响。外部影响因素中的班级环境、教学工作环境、高等教育体系政策环境以及国家社会文化环境四大层次得到了教师的确认。中荷教师都认为自身的经历对其理解“好的教学”影响最大;“学生”是影响中荷教师理解“好的教学”的第二大方面。除了教师自身和学生之外,其他外在因素包括教师教育培训、道德或宗教信仰以及社会压力等对中国教师的影响都显著大于荷兰教师。

[关键词] 中国 荷兰 研究型大学教师 教学观念 影响因素

要了解何种教师可能具有何种教学观念,就需要探讨影响教师教学观念的各种因素。20世纪90年代以来,学者就影响教师教学观念的因素做了广泛的研究。研究和实践中发现,引起中外教师教学观念以及师生交往差异的原因多种多样。究其根本,就是因为中外双方有着不同的文化历史背景,尤其是不同的教学环境,这些必然带来教师教学观念等方面的差异。此研究将基于教师教学观念生态系统理论,通过先访谈后问卷的整合研究方式探讨中荷研究型大学教师是如何看待中荷大学教学环境以及影响其教学观念的相关因素的,以此为中外研究型大学教师教学研究提供一个典型样本,并为改进大学教师教学环境提供理论参考。

### 一、教师教学观念的形成与生态系统

#### (一) 教师教学观念的形成

多数学者认为,教学观念不是先天固有的,而是人们经过后天参加社会实践活动,逐步发展形成的。<sup>[1]</sup>凯德斯瓦特(Kindsvatter,R.)等研究指出,教师的教学观念主要有以下六方面主客观的来源:作为学习者的经验;教学过程中取得的最佳效果的经验;个人既定的教学风格、做法;个人因素;基于教育或研究的原则;源于某种教学方法或途径的原则。<sup>[2]</sup>

学者喻平认为,教师教学观念的形成来自个体内部因素和外部环境两个方面的影响。其中,外部的环境因素又可以从纵向和横向两个维度来看:<sup>[3]</sup>从

本研究为2010年度教育部人文社会科学研究青年基金项目“中国与欧洲研究型大学教师信念比较研究”(课题批准号:10YJC880130)。

纵向维度看，个人成长所经历的社会文化背景、教育环境以及人际沟通的场景、家庭的教化，都会对自身的认识信念系统产生影响。从横向维度看，主要有两个因素：其一，教师共同体内部交流的作用。包括教师之间的日常沟通、教研组活动、观摩课、听专家讲座等，教师个人的认识信念会在相互交流中传播，自我的信念可能会同化他人，也可能被他人的信念同化自己。其二，整个教育大环境的制约作用。如教育制度、教育体系、教育目标等相互构成的复杂空间，这些要素的不同定位会对教师的教学观念系统产生冲击，有时会迫使教师去迎合这种环境，甚至于会扭曲教师自身一些合理的认识信念。

综上所述，我们知道教师教学观念的形成主要有两个基本来源：情感负载的个人经历和社会文化环境的传递影响。<sup>[4]P307-331</sup> 首先，信念具有鲜明的个人特征。许多人都能从随时涌现的信念中找到真实而生动的记忆。<sup>[5]P317-328</sup> 其次，社会文化的传递和影响使教师教学观念可能是从日常教学生活的“潜藏课程”中形成的。<sup>[6]P91-119</sup>

### (二) 教师教学观念的生态系统

综合以上对教师教学观念形成的理论分析，发展心理学家布朗芬布伦纳(Bronfenbrenner, U.)教授提出了教师教学观念生态系统理论(见图1)。<sup>[7]P723-742</sup>

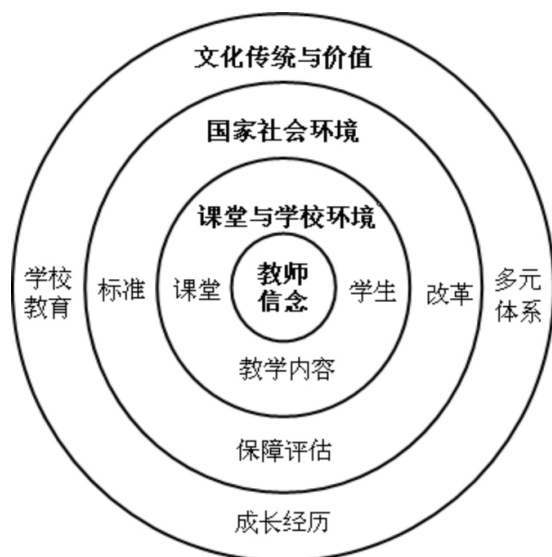


图1 教师教学观念生态模型

该生态模型表明，每个人的观念都是嵌入在若干嵌套的生态系统中的。教师教学观念发展的生态系统包括微观、中观、外观和宏观四大系统。一位教师的观念首先会直接受到其所属的大学的课堂情境和学生的影响，从较大范围内来看是其所在的国家政策等，最后，是教师所处文化传统中的规范和

价值观念也会产生影响。

## 二、整合研究设计与分析

为探究本研究的核心问题：影响中荷研究型大学教师教学观念的因素有哪些？这些因素对中荷教师的影响程度如何？笔者将采用顺序性的质的研究与量的研究相结合的设计：先通过定性数据的收集获得参与者的真实想法和具体陈述；然后把这些陈述作为问卷的主题和具体题项，即先基于参与者的观点创制出调查工具；然后进行大量抽样来进行相关分析。<sup>[8]</sup>

### (一) 访谈对象与开展

此访谈研究直接关注有跨文化教学经验的中荷研究型大学教师，可以说他们是中荷两种文化特别是教育文化的冲击与交融的代表。他们对文化比较更加敏感，容易发现不同国家高等教育的差别。由于老师在跨文化中的情感波动和思想震撼可能随着时间的流逝而减弱，<sup>[9]P54</sup> 我们只选择近五年来具有跨中荷文化教学经验的老师。

笔者通过莱顿大学和厦门大学国际处，掌握了两所学校中有中荷高校教学经验的老师的联系方式并发出邀请。最后，一共有27名教师表示愿意参加，我们选取了其中20名。这些老师有着不同学科背景、职称以及教学年限；他们都教过本科生和研究生；他们的教龄从5年到30年不等。由于研究的目的是了解一部分具有跨中荷研究型大学教学经验的教师的经历和想法，而不是测量他们的经历中某些变量之间的相关关系。所以这一样本基本上能实现我们的研究目的。

### (二) 问卷设计与调查

通过访谈分析，笔者对教师提及的影响他们对“好的教学”的看法的因素进行了归类得出了9个主要的影响因素。问卷主要采用了李克特(Likert)五点量表让教师选择这9个主要影响因素对他们的影响程度。1~5分别表示：1是“非常重要/非常不同意”，2是“不重要/不同意”，3是“一般/中立”，4是“重要/同意”，5是“非常重要/非常同意”。

考虑到对大学教师进行问卷调查，尤其是跨国发放问卷的难度，本研究以笔者所在的厦门大学和莱顿大学的从事教学和研究工作教师作为研究群体。笔者分别在莱顿大学与厦门大学发放问卷。笔者在莱顿大学法学院、文学院、社科院和理学院发放问卷821份，回收有效问卷431份(回收率53%)；厦

门大学各个院系共发放问卷 810 份,回收有效问卷 514 份(回收率 63%)。正式问卷经试测回收以及问卷填答情况检查后利用 SPSS 16.0 进行统计分析。主要是通过独立样本 t 检验比较中国和荷兰教师两组数据的均值,考察其差异性。

### 三、访谈结果分析

#### (一) 个人背景因素

##### 1. 教师自身的学习经历。

有位中国教师(公共管理,教授)在回顾自己“教学观念的形成中最重要的影响因素是什么”时说:“我觉得我以前的老师对我影响很大。他法语教得不是很好,他让我思考什么样的老师才是一个好老师。在那时,我就想,如果我将来成为一名老师,我会尽力教好法语,建立良好的师生关系。”

教师对教学的许多观念都是从学生时期开始形成的,<sup>[10]</sup>劳蒂称之为“初学观察期”(apprenticeship of observation)。<sup>[11]</sup>所以教师先前的学习经历和经验建构了教师对学习和教学的最初概念,而且对教师职业这一生都起着重要的作用。

##### 2. 教学领域或科目。

一位中国教师(历史,副教授)举例说:“一位生物学教授和一位历史学教授尽管在教育经历、学历水平、生活背景等方面可能相同,但在专业知识、思维模式、工作方式方面还是很不同的。这些肯定都会影响我们对教学的理解。”的确,每一种学科都有自己的知识传统即思想范畴和相应的行为准则。<sup>[12]</sup>不论学者们对学科是怎样划分的,在重视学科文化的高校中,不同学科教师之间对教学或知识传授的理解还是有差别的。<sup>[13]</sup>

##### 3. 教学经历的长短。

一位中国教师(艺术,教授)指出:“我记得我刚开始教书的时候,我根本就不知道要怎么做。我只是根据教科书和相关的资料备课……十年之后,我对自己的教学变得自信了。我认为,负责任的和充满激情是一个好老师的两个重要特性。”这一观点得到了荷兰教师(荷兰文学,副教授)的呼应,她观察了她 10 年来的教学变化:“你教的时间越久,就教得越少,学生学得越多。我记得我第一次上课时我很着急,我知道的不够多,因此我讲了太多内容,但他们并不能全部消化。现在回想起来真是很尴尬。”

有研究者认为教师教学观念会受其教学经历的影响而有所改变,一般这种改变会从以“教师/内

容中心”转向以“学生/学习中心”。<sup>[14]P293-297</sup>德金(Dunkin)在 1990 年<sup>[15]P47-66</sup>和 1992 年<sup>[16]P483-502</sup>的对比研究中发现新上任的教师的教学观念往往比较单一,而那些被学生认为是优秀的资历深厚的大学教师,常常都持有多元的教学观念,这些教师会根据已有经验,对教学有更丰富且复杂的理解。

#### (二) 外部环境因素

当教师进入某教学环境时,教师就会强调或者重视这一教学环境中的某些特征,因此,教学情境在一定程度上也会影响着教师对教与学的理解。

##### 1. 教育传统。

不同文化背景中,人们对“教育”有着不同理解。而中荷社会中的“教育”都是对不同历史阶段的特定的社会文化需求的反应。例如,一位中国教师分析:“在跨文化教学中,我就对中国和荷兰不同的教育理念产生了很大的兴趣。我觉得我们中西方对‘教育’本身的理解就不同。原来英语中的‘education’源自拉丁语的‘educare’。这个词是拉、牵引的意思。所以,我觉得西方的教育强调的是一种顺其自然。但我们中国的教育主要是受儒家教育思想的影响的;强调的是教师的施教,崇尚的是师道尊严。”

##### 2. 国家教育环境。

从国家整体的教育氛围说起,在中国自古就有“万般皆下品,唯有读书高”的说法,这体现了中国传统社会整体对教育的重视。到了现今,孩子的教育仍然是家长最大的一笔投资。中国学生的勤奋,中国的高考竞争的激烈程度是荷兰人所不能想象的。一位中国教师(公共管理,教授)说到:“这里的教授也好,大学生也好,他们做研究是真正的爱自己的专业。荷兰学习勤奋的学生和中国学习勤奋的学生最大的不同在于,他们的勤奋是很快乐的,很满足的,和他们聊学习的时候,他们可能会说很累,但是他们更会强调他们真的是喜欢这个东西。”

上面这位中国教师继续给我们举了下面的例子:“上学期一个本科学生的论文获得了学校颁发的 3000 欧的奖金以及优秀论文的证书。她的论文是关于不同国籍的董事会在公司治理结构中的影响,为了一篇本科文章,她准备了整整一年,包括阅读了几十本专业书籍和上百篇论文,还设计了问卷做了整个荷兰范围的很多家公司的统计调查。而这个仅仅是一个优秀的本科论文。相比之下,国内本科生发表文章已经不是什么新鲜事了,但是质量又怎么样呢?……我其实想说明的是,这里(荷兰)的学



生更多的是为了兴趣而学习，功利性没有我们那么强。”

这种教育环境的差别，从国家教育政策到具体的学校规划建设等层面也能够体现出来。荷兰大学的区域布局分散，质量整齐。13所大学分布在12个城市。荷兰有50多所专业大学，也分布在全国大大小小的城市中。和中国通过设重点大学、建设211工程的做法相反，荷兰人认为大学就是大学，专业大学就是专业大学，不同类型的大学用不同的标准评估，同一类型的大学评估合格，国家给予同样的支持，保持与国家经济技术水平相适应的标准。所以，荷兰学生选大学只是出于学科和兴趣爱好等原因，其他因素对他们选校影响不大。<sup>[17]</sup>

### 3. 大学教学环境。

#### (1) 教师对教学内容的控制。

一位中国教师（教育，副教授）对比中国与荷兰的教学环境时指出：“据我所知，在荷兰一个科目具体需要教什么和学什么，完全由学校和教师决定，政府基本上不干预学校的教学内容和教学方法。学校可以根据自己制定的工作计划，来决定选用何种教材或教材系列，学校可以自行开发供自己学生使用的教材，给学校充分发挥其办学特色和发挥其师资优势提供了良好环境。这一点就和我们国内大不相同。”

#### (2) 同事们的协作和鼓励。

大学老师在其教学研究工作中不可能不与其他人相处，这种相处就构成了一种人际关系环境。访谈中荷兰老师（物理，教授）认为：“与同事们谈话可以产生积极的影响。当我感到沮丧时，我从同事那里得到对我工作表现的肯定。它不一定要是物质上的，而是精神上的肯定。”

另一位荷兰教师（中文，教授）认为：“作为研究型大学的老师，一项最重要的事情是要多与有共同语言的老师协作，和他们讨论你的教学以及想法，让他们给你建议和帮助。这样我们才能够掌握前沿。同事之间的这种相互支持是‘非常关键’（quite critical）的。”

好的人际关系环境将有助于教师为了更好的教学目标而努力，而不好的人际关系可能会削弱教师的教学工作热情。当然，在访谈中，教师们大都强调的是他们与其他教师之间的互动交流，其实在他们从事教学和学术活动中还会与其领导、其他行政人员与学生辅助人员以及学生等形成一种亲疏远近的关系。这些关系都可能在一定程度上影响着教师

对教学的看法。

#### (3) 科研压力。

在访谈中，中荷老师都指出了现在日益增加的科研任务，使他们用在改进教学的时间及与学生交流的时间在减少，很多教师的主要工作是科研和指导研究生，对本科教学力量的投入相对而言是比较薄弱的。

虽然大部分中荷教师都清楚对本科教学的责任与应有的承担，但当他们面临教学与科研在时间和任务上的冲击，特别是在教学成就得不到公正、客观的评价时，教师工作重心就自然地 toward 科研倾斜。<sup>[18]</sup>一位中国教师（信息技术，教授）说：“我们的（中国）大学赋予科研指标较多的权重，比如在大学排名，学位点与重点学科评审以及教师职称评聘、业绩考核中，主要都是以科研为评价标准，教师都承担着沉重的科研压力。不是我们想‘轻教学重科研’，很多老师也都很无奈的。……现在规定教授、副教授必须为本科生上课……这些本来是很自然的事情，却需要政策规定。”

#### 4. 课堂教学环境。

在荷兰上课，常常会遇 lecture, seminar, workshop, presentation 等多种形式。比如，在管理咨询课中，每个学生都扮演一名咨询公司的咨询人员对顾客进行诊断然后给出一个评估报告，并互相竞争以最后“中标”，最逼真的是荷兰老师会帮忙学生邀请到在跨国公司的中层管理人员参与课堂教学，让学生能真的联系实际，使咨询的问题和投的标和现实情况一致。还有面试（interview），教师布置的课后作业中会让学生采访相关的老师，公司管理人员，咨询从业者，以获得书本以外的知识。

许多中国教师认为自己很想实践一些以“学生为中心”取向的教学观念，但因为学生人数太多很难施行（荷兰的研究型大学里是基本上是小班教学（2006年，荷兰研究型大学的生师比为9.9:1<sup>[19]</sup>116-117而在2005年中国高校的生师比已经达到了17.14:1<sup>[20]</sup>）。基础课和专业课不少都是大班课，大课堂上教师很难顾及全体学生，更不用说在课堂上直接进行思想、学问上的充分沟通。学生与教师直接接触的机会大大减少。一位教师（公共管理，教授）在访谈时说：“我也试图将大的班级分为小的研究小组，开展研究型教学，但这意味着要花费更多的精力与人力，而且惠及面常常只有少数学生。所以中国现在本科教学班级规模过大，很难像荷兰人那样开展研究型教学。”

#### 四、问卷调查分析

在问卷中，笔者请中荷教师根据自身体验对相关因素：教师教育培训；哲学、道德或宗教信仰；社会压力（父母的期望或来自职业的要求）；工作量（教学、科研或行政任务等）；对学生表现的评估；学生的反馈；学生的特点（学生的兴趣、可塑性、班级大小等等）；教龄；在校读书时教师的影响（自己的学习经历）在多大程度上影响了他们对“好的教学”的定义进行判断。图2是中国教师与荷兰教师这9个因素平均得分的比较。中荷教师在这9个因素上都存在着显著差异。

从这些影响因素的影响程度排序来看，中国教师认为自己以前的学习经历中，教师的影响对自己

理解“好的教学”的影响最重要（平均分最高，4.06），其次是学生的反馈（3.97）、学生的特点（3.89）以及对学生表现的评估（3.73）这三个关于学生情况的因素，然后是工作量、教龄、教师教育培训和社会压力等外在因素的影响，而中国教师认为哲学、道德或宗教，对其“好教学”的影响最小。与中国教师的看法不同，荷兰教师认为教龄是影响他们对自己理解“好的教学”的重要影响因素（3.75），其次才是学生的反馈（3.60）、自己以前的学习经历（3.50）以及学生特点（3.33）还有对学生表现的评估（3.17）。同时，在荷兰教师看来，工作量、宗教道德信仰、教师教育培训和社会压力都不是重要的影响因素。

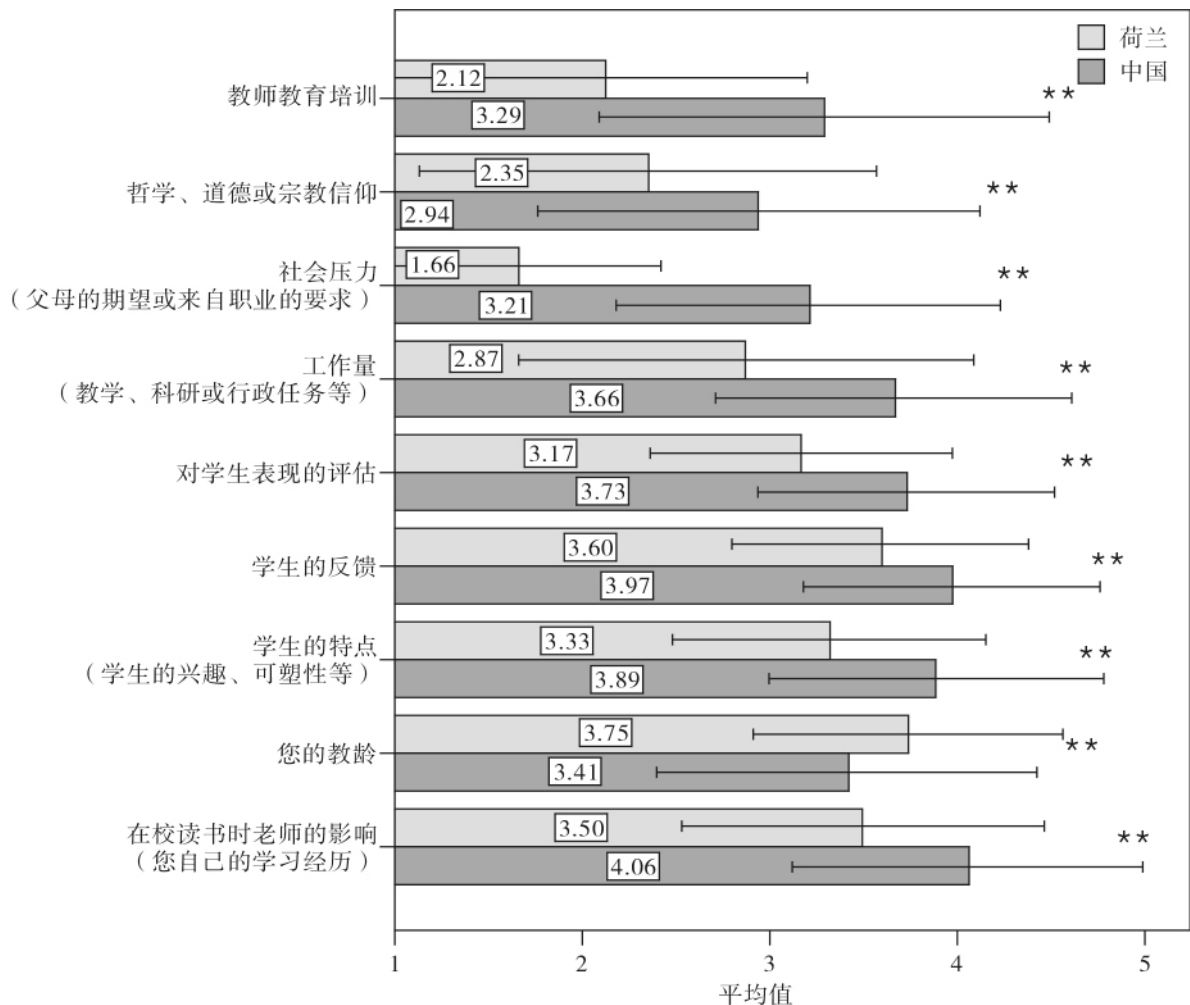


图2 对中荷教师“好的教学”的影响因素  
(\*\*表示在0.01水平上独立样本t检验显著，双尾检验)

从中荷教师对相关影响因素的重要程度对比来看，首先，中荷教师都认为自身的经历对其理解“好的教学”影响是最大的。只是中国教师更强调的

是自己做学生的经历，而荷兰教师更强调的是自己做教师的经历；其次，学生对中荷教师理解“好的教学”的影响也很大；接着，相对于教师自身以及

学生的影响而言,其他外在的因素对荷兰教师的影响程度就没有对中国教师的程度大。中国教师感到了工作压力和更大的社会压力。的确,在中国,教师们还必须面对其他的一些压力,诸如学生的就业率、教师评价、职务评定等。这些压力会给教师的工作带来一些消极影响,使有些自觉无法胜任教师工作而实际上通过努力可以从事教师职业的人望而却步。

## 五、结论

教师教学观念的生态模型理论已经指出教师教学观念的形成与发展,受到教师个人因素、班级情况、学校情境和社会体系的交互影响。教师教学观念的形成与教师个人的成长历程、学习经历、教学经历等有着比较直接的联系。

从访谈研究和问卷分析中,我们都发现了中荷大学教师教学观念发展的一些受制因素。通过访谈分析,笔者发现教师的个人因素,包括年龄、教龄以及学科等对教师的教学观念会产生影响。在外部影响因素中的班级环境、教学工作环境、高等教育体系政策环境以及国家社会文化环境四大层次在教师的介绍中得到了确认。问卷分析中发现,中荷教师都认为自身的经历对其理解“好的教学”影响是最大的。只是中国教师更强调的是自己做学生的经历,而荷兰教师更强调的是自己做教师的经历;其次,“学生”是影响中荷教师理解“好的教学”的第二大方面,包括了学生的特点、反馈以及对学生的评价等。除了教师自身和学生之外,其他外在因素包括教师教育培训、道德或宗教信仰以及社会压力等对中国教师的影响都显著大于荷兰教师。

当然,“影响因素”是一个整体概念,是由一组环境参数来决定的。教师们在访谈中不可能面面俱到,所以他们提及的因素是他们在跨文化教学之后对“影响因素”的自我解读,相对可能更能体现出中荷的“环境”差异。教师个人背景因素和外部环境因素中的具体因素及其对教学观念影响的重要性在教师的问卷中得到了确认。

注:

[1]田虎伟.论高等教育的学科信念[J].大连理工大学学报(社会科学版),2008(3):4.

[2]Kindsvatter, R., Willen, W., and Ishler, M. (1998). *Dynamics of Effective Teaching*. New York: Longman.47.

[3]喻平.教师的认识信念系统及其对教学的影响[J].教师教育研究,2007(7).

[4]Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62.

[5]Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4).

[6]Ambrose, R. (2004). Initiating change in prospective elementary teachers' orientations to mathematics teaching by building on beliefs. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7.

[7]Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22.

[8]吴薇.教师信念的研究方式探析[J].教育评论,2010(5).

[9]陈向明.旅居者和“外国人”——留美中国学生跨文化人际交往研究[M].北京:教育科学出版社,2004.

[10]Nisbett, R.E. & Ross, L. (1980). *Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgement*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.

[11]Lortie, D. (1975). *School teacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.

[12]Burton R. Clark. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press. 76.

[13]郑海霞.美国高校教师文化解读[J].外国教育研究,2006,(6).

[14]Dall'Alba, G. (1991). Foreshadowing conceptions of teaching. In Ross, B. (ed.), *Teaching for Effective Learning*. Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australasia.

[15]Dunkin, M.J. (1990). The induction of academic staff to a university: Processes and products. *Higher Education*, 20.

[16]Dunkin, M.J. and Precians, R.P. (1992). Award-winning university teachers' concepts of teaching. *Higher Education*, 24.

[17]徐智德.荷兰教育体制及其改革的启示[J].西安欧亚学院学报,2009(3):10.

[18]吴薇.中荷研究型大学教师教学科研关系观比较[J].高等教育研究,2010,(5).

[19] Key Figures 2003-2007: Education, Culture and Science. The Ministry of Education, Culture and Science (OCW). Hub. Tonnoer, Kelpen, 2008.

[20]潘懋元.规模、质量、特色——中国当前高等教育发展中的若干问题[J].临沂师范学院学报,2007,(10).

作者单位:厦门大学教育研究院

邮编:361005

(责任编辑 董泽芳)