

以概念為本的國際中文教師—教學信念的轉變與形成*

王肖玥、吳勇毅¹

(1. 華東師範大學應用語言研究所所長)

摘要：「概念為本」的語言教學信念要求在教學中既要關注學習者使用語言的「工具性」，更要利用語言「思維性」提升語言學習效果。教學信念的轉變與形成受到內外因素驅動。通過紮根理論研究發現，個體因素、教學現實、互動反饋、組織吸引力、職業發展動力五大主範疇是影響「概念為本」教學信念轉變與形成的主要因素，五大主範疇及其所屬十三個副範疇相互作用，構成「概念為本」的語言教學信念模型。該教學信念形成遵循「外部刺激—主體體驗—自我認同」的發展路徑。同時，本文總結歸納「概念為本」的語言教學信念的具體特徵。

關鍵詞：國際中文教育、概念為本、教學信念、紮根理論、個案研究

* 收稿日期：2023 年 10 月 18 日；通過日期 2024 年 2 月 29 日。本文為國家社會科學基金重點專案「中文納入『一帶一路』沿線重點國家國民教育體系研究及資料庫建設」（20AZD131）；教育部中外語言交流合作中心 2020 年度國際中文教育重點專案「中文納入南美各國國民教育體系及資料庫建設」。

Teaching Beliefs Transformation and Formation in Concept-Based International Chinese Language Education

Wang, Xiaoyue; Wu, Yongyi¹

(1. Director, Institute of Applied Linguistics, East China University)

Abstract: Within the paradigm of concept-based language instruction, it's propounded that educators should underline not only the practicality of language usage but also the cognitive aspects of language to enhance the effectiveness of language instruction. The genesis and growth of teaching philosophies are driven by a mix of internal and external influences. Utilizing grounded theory, this research determines that individual impetuses, the practicalities of teaching, dynamic feedback, institution allure, and motivations for career development constitute the five primary elements that sway the evolution and crystallization of concept-based teaching philosophies. Together, these five elements and their thirteen secondary components mould the language teaching belief model. The development of this teaching belief ensues along a trajectory of 'external stimulus-subjective experience-self-identification.' The particular attributes of concept-based language teaching beliefs are also brought to light in this paper.

Keywords: International Chinese Language Education; Concept-based; Teaching Beliefs; Grounded Theory; Case Study

一、引言

在過去二十年「概念為本」的課程與教學（Concept-Based Curriculum and Instruction）得到越來越多關注。就屬性而言，概念驅動的教學路子可以廣泛地應用到各個學科中，譬如：歷史、語文、語言等。概念驅動的語言教學打破了只教授語言結構、形式的局限，轉向學習者高階思維和深度學習能力的培養。教學信念的轉變使得教學者在關注語言的工具性同時，更關注到語言也是思維的工具。¹ 我們不能再要求將學生的學習過程，聽、說、讀、寫作為孤立存在的實體。² 當學生學習一個又一個的語言文本時，大量時間被消耗，而學習效果卻甚微。當前學界普遍認為國際中文教學的核心教學信念是培養漢語學習者的交際能力，教學中關注語言聽、說、讀、寫技能的綜合發展。³ 出於這一信念，我們要求教材編寫、教學方法、學習評估等相關教育活動都應以語言知識和技能的發展為中心。具體來說，教師在中文課堂中秉持「精講多練」「聽說讀寫全面要求」的教學信念。國際中文教師扮演著課堂的實踐者、組織者、評估者的角色，他們在多大程度接受語言教學信念的轉變，為什麼要轉變，如何轉變都直接影響漢語教學的路徑和學習者的培養目標。這些教師內在的、穩定的看法將影響他們的教學實踐。⁴ 我們將語言教學不僅是看作學習語言本身，而且視為通過語言去學習其他知識，因為語言是思維、思考、思辨的工具，是一種認識自我和世界的方式。基於此，筆者從紮根理論的角度出發，以一名接受過職前培訓的國際中文教師為個案研究對象，探討其教學信念轉變和形成的路徑，把握關鍵事件，剖析「概念為本」教學信念表現特徵以及制約其形成的因素。

¹ 吳勇毅，〈以概念為本的教師發展：做一個不一樣的國際中文教師〉，《雲南師範大學學報（對外漢語教學與研究版）》，第4期（昆明：2022.07），48。

² Lanning L A, *Designing a Concept-based Curriculum for English Language Arts: Meeting the Common Core with Intellectual Integrity*, (Thousand Oaks: Corwin Press, 2013), 65-85.

³ 李泉，〈漢語國際教育碩士的教學信念和專業發展信念〉，《雲南師範大學學報（對外漢語教學與研究版）》，第3期（昆明：2015.05），03。

⁴ 吳勇毅，〈以概念為本的教師發展：做一個不一樣的國際中文教師〉，52。

二、教學信念與國際中文教育

心理學家 Rokeach 指出「信念」就是個體有意識或下意識地主張。⁵「信念」可以定義為主體對於自然和社會的某種理論、思想堅信無疑的看法，並且認為這些看法都是正確的。⁶目前對於「信念」的理解尚未統一，普遍認為「信念」是個體的，主觀的、確定無疑的看法，是先驗性假定。⁷隨著「信念」研究領域的逐步擴展，引入教育研究領域。對教師而言，信念一定程度上是思想指導、行為指南。教師信念是一種特殊的個體知識，是教師關於學生、學習、課堂和教學內容內隱的、不為主體意識到的假定。⁸具體表現為在教學情境和教學經歷中對課程、教學、學習、師生角色等相關因素所持有的且確信無疑的觀點。⁹整體可以歸納為教師的課程觀、學習觀、語言觀、教師觀。¹⁰對語言教師而言，教學信念是指教師在教學情境中，對語言怎樣教、怎樣學、怎樣評估等相關因素所持有且信以為真的觀點和看法，指引著教師的教學行為。¹¹

教學信念方面的研究也逐漸引起國際中文教育領域的廣泛關注。李泉指出「漢語國際教育專業教學信念」可以寬泛地理解為教學看法、教學理念或教學思想，也即教師對第二語言教學的基本看法、核心理念或指導思想，並且確信這些認知是恰當的，確信教學中的某些操作和教法是有效的。¹²朱世芳進一步明確「漢語教學信念」的維度和框架。¹³不難發現，我們已經關注到教學信念的重要性，但是幾乎沒有關於基於某一個教學的教學信念的詳細闡述。如果有的話，也僅僅是圍繞漢語

⁵ Rokeach M, *Belief, Attitudes, and Values*, (San Francisco: Jossey-Bass, 1968), 78-101.

⁶ 阿瑟·S·雷伯著、李伯黍譯，《心理學詞典》，（上海：上海譯文出版社，1996），101。

⁷ 中國社會科學院語言研究所詞典編輯室編《現代漢語詞典》（第7版），（北京：商務印書館，2016），1461。

⁸ Kagan D M, "Implication of research on teacher belief," *Educational Psychologist* 1.27 (Philadelphia: 1992.01): 65-90.

⁹ Pajares M F, "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct," *Review of Educational Research* 3.62 (Washington, DC: 1992.08): 307-332.

¹⁰ Borg M, "Teachers' Beliefs," *ELT journal* 2.55 (Oxford: 2001.04): 186-87.

¹¹ Basturkmen H, Loewen S, Ellis R, "Teachers' Stated Beliefs about Incidental Focus on form and Their Classroom Practices," *Applied linguistics* 2.25 (Oxford: 2004.10): 243-272.

¹² 李泉，〈漢語國際教育碩士的教學信念和專業發展信念〉，03。

¹³ 朱世芳，〈對外漢語教師信念系統的模型構建及量表編制〉，《國際漢語教學研究》，第3期（北京：2019.07），89-96。

語言知識和技能展開。從微觀角度出發研究了漢語語法教學信念，發現被試既接受交際語法教學的原則，又肯定傳統語法教學的價值；¹⁴ 從漢語辭彙教學的角度關注信念的來源，指出語言學習經歷、專業課學習、教學培訓、同事互動、互聯網新媒體等都會影響教學信念的形成；¹⁵ 從口語教學入手分析影響教學信念形成的因素，認為「教學效果」「教師能力」「教學對象」「培訓特徵」和「教研環境」影響教學信念形成。¹⁶ 以上有關教學信念研究肯定「信念」在國際中文教學中的作用，有關探索教學信念的形成動因和表現特徵還需要更多案例支撐。

三、概念為本的語言教學信念

目前大多數人仍然認為第二語言習得是一個記憶和練習的過程，並沒有意識到概念上的理解將支持學習遷移。基於概念為本的語言習得課程不同於傳統語言技能課程。¹⁷ 傳統的語言技能課程是「以事實為本」，教學以語言知識和言語技能為支撐。以概念為核心的語言教學擴大了語言學習的廣度和深度，通過概念在不同情境下的遷移，促進了學習者獲得深層次的理解。值得注意的是語言學科核心的知識和基礎技能仍是概念為本的課程中的重要部分，課程設計仍會兼顧各種語言等級標準和大綱，譬如《國際中文教育中文水準等級標準》等。¹⁸ 大多數傳統的「交際為先」的中文課程代表了「二維」課程設計理念，靠事實內容來體現教學。¹⁹ 基於「事實為本」的教學信念，語言教師認為課堂教學是基於教材或課堂創造的模擬真實情境，圍繞語言知識結構本身，通過聽、說、讀、寫技能的訓練來教授目的語。學習者通

¹⁴ 汲傳波、劉芳芳，〈教師認知視角下的職前漢語教師語法教學信念研究〉，《語言教學與研究》，第6期（北京：2012.11），1-8。

¹⁵ 水易，《新手漢語教師辭彙教學信念研究》，（上海：華東師範大學語言學及應用語言學碩士論文，2016），45。

¹⁶ 唐豔，《產出導向型口語教學中新手教師教學信念發展研究》，（北京：北京外國語大學語言學及應用語言學碩士論文，2020），78。

¹⁷ 吳勇毅，〈以概念為本的教師發展：做一個不一樣的國際中文教師〉，《雲南師範大學學報（對外漢語教學與研究版）》，52。

¹⁸ 《國際中文教育中文水準等級標準》是由教育部、國家語文文字工作委員會於2021年發佈的，適用於國際中文教育的學習、教學、測試與評估等的規範標準。

¹⁹ 二維課程/教學模式.課程設計聚焦於事實和技能。林恩·埃裏克森、洛伊斯·蘭寧著，魯效孔譯，《以概念為本的課程與教學：培養核心素養的絕佳實踐》，（上海：華東師範大學出版社，2018），18。

過持續的可懂輸入的刺激、強化習得語言。教學評估也是圍繞語言結構和言語技能進行的，表現形式為完成對話、補全對話、角色扮演等。可以看得出，學習者在掌握中文後難以面對個體和社會的挑戰，如何幫助學生找到課堂教學和現實世界之間的聯繫是「二維」課程尚未涉獵的。Erickson&Lanning 提出將「概念」引入課程設計中，可以彌補「二維」課程不足，實現「二維」平面課程向「三維」立體化轉變。²⁰「三維」課程將概念、原理和概括囊括到課程設計中，事實和技能是語言教學的「基石」，概念則是組織教學的邏輯線索。持「概念為本」教學信念的教師認為概念是永恆的、抽象，可以在不同學科、情境和文化中遷移。基於「概念為本」的教學信念，語言教師認為課堂教學不應該被教材所束縛，真實的語言使用是鎖定在特定的時空的，是隨著交際雙方的互動協商動態變化的。教材語言的學習，從實踐看學習者可以達成語言準確性、流利性的教學目標，但並不能滿足社會動態交際的需求。我們教授中文不僅僅是教辭彙、語法、閱讀等，更重要的是培養學生的跨文化的理解和交流能力，理解中國的文化、中國人的思維方式，利用中文去認識、觀察多元世界。教師評估的焦點也從總結性評估轉向形成性評估，根據學習痕跡評估，重視舉證過程。本研究以一位任職於外籍人員子女學校的國際中文教師的深度訪談展開，探究教師信念動態形成的過程。主要圍繞以下幾個問題進行：「概念為本」的國際中文教師持有怎樣教學信念？「概念為本」的國際中文教師是如何逐漸形成其教學信念的？支持教學信念發展的因素是什麼？

四、研究設計

（一）、研究對象

本文的研究對象（簡稱 Z）任職於某大型集團外籍人員子女學校（以下簡稱國際學校），畢業於漢語國際教育專業（碩士學位），取得《國際中文教師證書》，

²⁰ H.Lynn Erickson, Lois A. Lanning, *Transitioning to Concept-based Curriculum and Instruction: How to Bring Content and Process Together*, (Thousand Oaks: Corwin Press, 2013): 60-65；三維課程/教學模式——主題、事實和技能仍然是教學模式的重要組成部分，在教學設計中增加第三個維度，即概念、原理和概括。林恩·埃裏克森、洛伊斯·蘭寧著，魯效孔譯，《以概念為本的課程與教學：培養核心素養的絕佳實踐》，19。

有 4 年教齡，曾在海外擔任過志願者教師。赴外任教期間參加沉浸式、主題式教學的教師工作坊。回國後，到一所國際學校任職。在任教期間，她認為自己與國際學校語言教師存在一定差距，為了能夠縮小差距提升自己的教學能力，多次參加概念驅動教學、探究教學工作坊。教師 Z 是一位擁有多元教學理念的新手教師。

（二）、研究方法

本文在敘事研究的基礎上採用紮根理論，自下而上來構建語言教師的教學信念。「教學信念」中存在隱蔽行動信念，具有情節式儲存的特點，適合用質化的研究的策略。²¹ 本質上說，教學信念具有敘事性，而傾聽教師的聲音和故事被認為是瞭解教學的最真實的方法，可以還原教育事件背後的深層行為價值觀。²²

紮根理論（Grounded Theory）最早是由社會學家 Glaser 和 Strauss 提出，研究始於原始資料的收集，逐步將資料歸納、抽象，最後昇華為理論。²³ 紮根理論將深入敘事訪談、內容分析和理論構建看作有機統一體。該研究法有一套固定的研究程式，以編碼為基礎分析工具，編碼過程為開放式編碼、主軸編碼和選擇性編碼，再進行理論的效度與飽和度檢測。

本文將教師個體經驗性情節與關鍵性事件組成連續敘事故事，關注教師的個體成長經歷，挖掘教學信念背後的情感、態度和價值觀。更加全面地觀察教師教學信念的形成過程。

（三）、資料收集與整合

研究的開展具體分為三個階段：（1）介入抽樣階段。筆者於 2022 年曾在一所國際學校工作。在瞭解學校的辦學性質、教師的基本資訊，與單位以及研究對象建

²¹ 林智中、張爽，〈如何通過質化研究探求教師的信念〉，《全球教育展望》，第 8 期（上海：2008.08），52-57。

²² Breen M P, Hird B, Milton M, et al, “Making Sense of Language Teaching: Teachers’ Principles and Classroom Practices,” *Applied linguistics* 4.22 (Oxford: 2001.11): 470-501；吳勇毅，〈關於教師與教師發展研究〉，《國際漢語教學研究》，第 3 期（北京：2015.07），4-8。

²³ 紮根理論（Grounded theory），是由哥倫比亞大學的格拉塞（Barney G. Glaser）和斯特勞斯（Anselm Strauss）在 1967 年的著作《紮根理論的發現》（*The discovery of grounded theory*）中提出的理論（研究方法）。

立良好的關係後，採取「強度抽樣」的方式選取個案進行研究。²⁴（2）半結構化連續深度訪談。訪談提綱依據黃敏的研究成果，結合概念教學的實際情況進行修改。²⁵訪談分為兩個部分，一是瞭解受訪者個體學習經歷和教學背景資料；二是針對「概念為本」的教學基本認知和教學實踐反思。訪談問題主要包括：您瞭解概念為本的教學嗎？您是通過什麼途徑瞭解概念為本教學的理念和策略的？您在課堂中如何踐行自己的語言觀、教學觀？您實踐概念為本的二語教學時，您的學生發生了什麼變化？（3）遵循紮根理論的方法，將訪談資料進行整理，深度還原語言教師教學信念的發展歷程。

（四）、資料收集與整合

1、開放式編碼

開放式編碼是將原始訪談資料進行打散、比較，不斷整合提取概念的過程，最終明確同一類屬的概念範疇化。通過整理訪談資料，最終得到 88 條原始語句，形成 56 個概念。由於初始概念存在一定程度的交叉，需要將其合併、重組。譬如：「學校倡導教師觀察優秀教師課例」和「教師在學科組長的牽頭下完成專業書籍學習」都屬於學校為教師專業成長提供的途徑，我們便將它們歸納為「學習型組織建立」範疇。經過這一過程，共總結出來 30 個初始範疇（表 1）。

2、主軸編碼

主軸編碼的任務是發現初始範疇之間的潛在邏輯聯繫，將 30 個初始範疇進行重新組合，梳理出更高層次的副範疇和主範疇。根據 30 個範疇的相互關係和邏輯次序，歸納為 13 個副範疇和 5 個主範疇（表 1）。5 個主範疇為：個體因素、組織吸引力、互動反饋、職業發展動力、教學現實。13 個副範疇為：個體情感因素、個體

²⁴ 強度抽樣是指選取的個案資料具有較高的資訊密度和資訊強度，目的在於「尋找那些可以為研究的問題提供非常密集、豐富資訊的個案。見陳向明，〈從一個到全體一質的研究結果的推論問題〉，第 2 期（武漢：2020.05），1-8+72。

²⁵ 黃敏，〈大學英語自主學習：教師信念與教師行為的視角〉，《外語教學理論與實踐》，第 2 期（上海：2018.05），57-64。

關鍵事件、個體學習能力、學校性質、學校空間環境、學習型組織、學生行為、家校反饋、職業認同、職業穩定性、福利待遇驅動、學生多樣性、課程設計。

表 1. 主軸編碼形成的主範疇和副範疇

主範疇	副範疇	初始範疇
C1個體因素	B1個體情感因素	A1情感投入
		A2情緒勞動
	B2個體關鍵事件	A3海外教學體驗
		A4職業變化
	B3個體學習體驗	A5過往學習經歷
		A6自主學習能力
C2組織吸引力	B4學校性質	A7學校類型
		A8學生群體
		A9學校管理方式
		A10學校的使命和願景
	B5學校空間環境	A11教室設計
		A11 多功能活動空間
	B6學習型組織	A13共用經驗
		A14反思和自我評估
		A15團隊協作
		A16教師管理者的領導力
C3互動反饋	B7學生行為	A17參與課堂活動
		A18學習態度
		A19作業/任務完成度
	B8家校反饋	A20家校反饋
C4職業發展動力	B9職業認同	A21滿足感
		A22成就感
	B10職業穩定性	A23職業穩定性
	B11福利待遇	A24薪酬保障
		A25員工福利
C5教學現實	B12學生多樣性	A26不同文化背景的學生

		A27不同學習風格和能力水準的學生
	B13課程設計	A28教學內容
		A29教學方法
		A30課堂管理

3、主軸編碼

選擇式編碼是對主範疇進行深入梳理分析，通過解釋主範疇與副範疇之間的邏輯關係來構建理論模型。本研究得出的五個主範疇間的典型關係內涵，如表 2 所示：

表 2. 主範疇的典型關係結構

典型關係結構	關係結構的內涵
個體因素教學信念	教師個體因素是教學信念形成的決定性內在因素
組織吸引力教學信念	組織吸引力是教學信念形成的相對穩定的外在因素，通過影響教師個體來影響教學信念
職業發展動力教學信念	教學信念的塑造受到職業發展動力的影響，它激發了教師個體內部的動機，從而塑造了他們的教學信念
教學實踐教學信念	教學實踐和教學信念之間存在相互影響的雙向動態關係
互動反饋教學信念	互動反饋是教學信念的調節因素，通過影響個人因素→教學實踐→教學信念

本研究識別了主範疇和副範疇之間的邏輯關係，發現「概念為本」的教師教學信念形成遵循「外部刺激－主體體驗－自我認同」的路徑，並構建了教學信念轉變和形成的模型（圖 1）。教師受到外部刺激個體自覺體驗，這些內在因素促使教師在教學實踐中建立對教學觀點的認同，並最終形成教學信念。在這一過程中，互動反饋發揮調節作用。

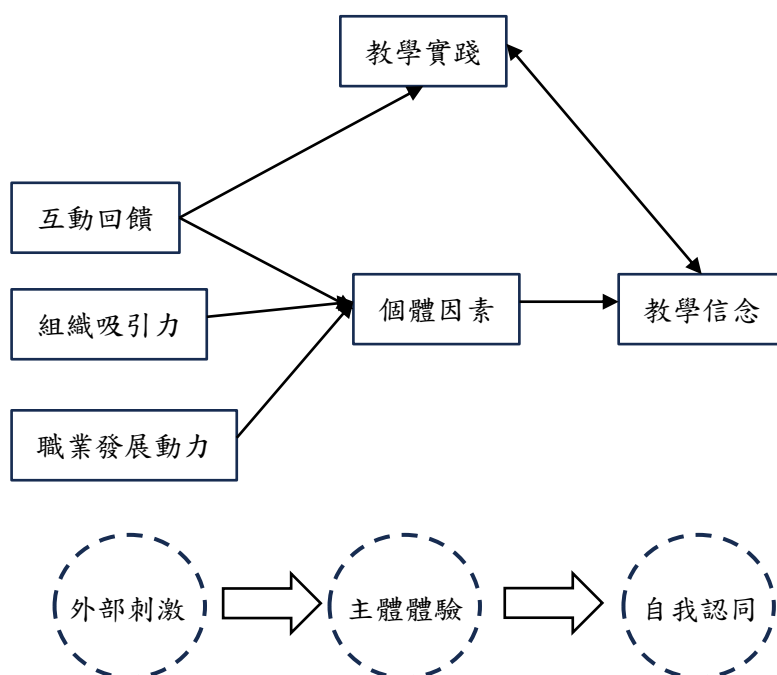


圖 1 概念為本教學信念轉變與形成理論框架

4、飽和度驗證

當搜集的最新數據不能再產生新概念、新範疇和新關係時，就表明理論達到飽和。為此，本研究選擇了其他接受過概念驅動教學理念培訓，並在國際學校工作的兩位教師進行半結構化訪談。對這些訪談記錄進行再編碼，結果顯示，未挖掘出新的概念、範疇和關係，說明理論模型達到飽和狀態。

五、模型闡釋

本研究分析了「以概念為本」的教學信念形成的關鍵因素，這些因素包括個體因素、教學現實、互動反饋、組織吸引力和職業發展動力。五個主範疇與它們所包含的十三個副範疇之間相互交織，構成了一個複雜的「概念為本」的語言教師教學信念模型。這一模型表明，教學信念的形成過程遵循著從外部刺激到主體體驗，最

終到自我認同的路徑。

（一）、內外雙動因的影響因素分析

1、個體因素是概念為本的教學信念形成的來源

教師 Z 的訪談中，她回顧了自己的教學歷程，強調了情感投入、情緒勞動、海外教學經驗、學習經驗以及學習能力等個人經歷影響了她「概念為本」語言教學信念的確立，這在她的訪談資料中顯而易見。教師 Z 談到，「海外教學經驗讓我深刻地領悟到了國外語言課堂的常規教學方式，我渴望開始嘗試模仿」（D27）。「本碩階段我都就讀於漢語國際教育專業，記得我們曾經上過微格試講課，我們當時反復進行了基於一個語言點的試講練習，但我當時對機械操練方式感到抵觸。」（D16）。

「作為漢教專業的學生，老師總是鼓勵我們去海外教漢語，我毫不猶豫地報名參加了漢語志願者教師項目」（D17）。「我是成長型思維的人，喜歡接觸新鮮的事物，不管結果怎麼樣，我都願意嘗試，平時我會經常閱讀概念驅動教學的專業書籍幫助我快速成長」（D8）。「我是從刷題模式下成長起來的教師，對於題海戰術比較排斥」（D11）。從訪談資料來看，Z 教師的個人經歷在概念驅動的教學信念形成過程中發揮了潛移默化的作用。她對自身的認識是一個「成長型」思維的人，表現出「渴望」和「想要嘗試」學習新鮮事物，這一定程度上激發了她進一步學習的新教學理念的意願並為之付諸行動。她表達了對傳統的教學經驗和學習經驗的「抵觸」和「排斥」，並積極「效仿」了西方語言教學的一些特徵，這會促進她推翻原來的教學信念。在進入學歷學習階段後，Z 教師接受了職業生涯指導，並聽從了老師的建議，決定「出國教授漢語」。這些關鍵的職業發展選擇為概念驅動的教學信念形成做了鋪墊。Z 教師還提到「正是有了在海外志願者教學經歷，她有機會回國到國際學校工作，有進一步接受概念驅動教學的可能」（D18）。這些個體經驗都是教師教學信念的來源，每個個體都會在自我先前經驗的基礎上構建教學信念，而其中一部分先前經驗可能會受到了社會文化因素的影響。²⁶

²⁶ 辛濤、申繼亮，〈論教師的教育觀念〉，《北京師範大學學報：社會科學版》第1期（北京：1999.01），14-19；Bullough Jr R V, Pinnegar S, “Guidelines for Quality in Autobiographical forms of Self-study Research,” *Educational researcher* 3.30 (NewYork: 2001.04): 13-21.

2、教學信念和教學實踐之間雙向協商

Z 教師的教學理念的預先設定是語言教學應該以知識和技能的傳授為主，採用精講複練的原則。但是，她也願意去嘗試新的教學理念，並付諸實踐。她提到「我在設計春節為主題的教學活動時，我不僅教學生寫中國對聯，而是主動轉向引導學生：慶祝春節的意義是什麼（概念性問題）？」（D32）由此可以看出，Z 教師的教學行為已經吸收了新的教學理念。「學生學習完春節單元後，爭先談論『春運』『人口遷移』等內容時，我知道我的教學成功，可以繼續實施概念教學。」（D35）。「接下來，我會引導學生學習中國節日的海外傳播以及傳統文化的傳承，這個單元引導學生思考傳承的傳統文化哪些發展變化了？（概念性問題）」（D36）。「引導學生將他們國家傳統節日和中國傳統節日的海外傳播做對比（激發性問題）」（D37）。學生的學習已經和自身以及真實世界發生關係，鍛煉了學生的批判性思辨能力，教師 Z 已經將她的教學信念成功付諸實踐，教學不僅基於事實性問題的學習而是轉向概念性問題和激發性問題的深入探究。²⁷ 教師 Z 的教學信念和教學實踐在互動中達成統一。她也曾說到「實踐新的教學模式時，也出現過一些迷茫和偏差，以為基於概念的教學就是滿堂做小組遊戲，就是隨意學習語言」（D45）。「在剛剛嘗試階段，我一直磕磕絆絆，沒有找到方向，甚至不會做常規教學，懷疑自己的教學能力」（D46）。由此可見，教學現實與教學信念的關係不是線性的、一致的，也非簡單的因果關係。²⁸ 教師通過不斷地與教學現實互動，有可能重新強化他們已有的信念或形成新的教學信念。可以借助認知發展理論的觀點來闡釋這一過程，前者是「同化」當新的主觀假定和已有的信念相符合時，被吸收到信念系統中來，是新舊信念協商的過程；後者是「順應」新的主觀意識不能被同化時，會修改或擴展已有的信念。²⁹

²⁷ 吳勇毅，〈以概念為本的教師發展：做一個不一樣的國際中文教師〉，《雲南師範大學學報（對外漢語教學與研究版）》，52。

²⁸ 龐麗娟、葉子，〈論教師教育觀念與教育行為的關係〉，《教育研究》第 7 期，（北京：2000.07），47-50。FangZ, "A Review of Research on Teacher Beliefs and Practices," *Educational Research* 1.38 (London: 1996.07): 47-65.

²⁹ 張建偉，〈概念轉變模型及其發展〉，《心理科學進展》，第 3 期（北京：1998.07），34-38；吳薇，〈大學教師信念結構及其生態系統探析〉，《集美大學學報（教育科學版）》，第 1 期（廈門：2017.01），1-7。

3、「雙力」是教學信念形成的外部驅動因素

外部環境在塑造教學信念方面具有不可忽視的影響。組織吸引力（學校性質、學校空間環境和學習者組織）和職業發展動力（職業認同、職業穩定性和福利待遇）這些因素都關係著 Z 教師「概念為本」的語言教學信念的形成。³⁰ 教師 Z 說到「學校定期舉辦的工作坊，對我幫助很大，我會被新的教育理念和案例所吸引」（D62）。

「同一個年級組每週都會開展協作備課，中外教合作撰寫單元教學計畫，我會花更多的時間去備課」（D63）。「國際學校的小班教學模式也比較吸引我，我覺得在這裏學生可以得到更好的發展，擁擠的教師和有限的資源可能一定程度限制了教學策略」（D67）。「說實話，作為成年人，我覺得福利待遇對我擇業影響還是很大的，國際學校工資待遇相對體面，假期也較多，這些都是比較實惠的福利」（D75）。「我一直認為工作中取得的成就感和自我滿足感是我繼續從事這份工作的動力」（D79）。從敘述中可以看到，教師 Z 被教師工作坊所傳遞「教育理念」「教學案例」所吸引，她會以更加開放的心態接受概念驅動教學的相關培訓。當自己的知識相對欠缺時，也願意花更多時間去備課和學習。同時，另外一些外在因素，如「工資待遇相對體面」「假期多」，在一定程度上促使教師 Z 選擇長期從事國際學校的工作，她有更多的機會接受新教學理念的浸潤。此外，工作中所獲得的「成就感」和「滿足感」構成了教師 Z 的職業認同。這些積極感受將不斷激勵她朝著概念驅動的語言教學模式邁進。

4、互動反饋調節概念為本的教學信念形成

社會文化生態理論認為學校、家庭、社會等因素都對教師的教學信念的形成和演變產生影響。³¹ 更具體來說，師生互動、生生互動、家校互動等都會影響教學信念的構建。教師與學生之間的互動反饋被認為是這個過程的核心。學生的行為反饋將直接關係教學的信念的建立。從訪談資料來看，Z 教師說到「一開始讓我難以接

³⁰ Richardson V, "The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach," *Handbook of Research on Teacher Education* 102-119.2 (Singapore: 1996): 273-290.

³¹ 金愛冬、馬雲鵬，〈國內外教師信念問題研究綜述〉，《延邊大學學報：社會科學版》，第 1 期（延邊：2013.02） 75-83；趙昌木，〈論教師信念〉，《當代教育科學》，第 9 期（濟南：2004.05），11-14。

受的是將課堂交給學生後，我難以適從，不知道自己應該做什麼」(D49)。「學生在課堂中可以根據老師設計的探究問題協力完成小組任務，對同伴的表現進行評價，並能學會在小組合作中學會有效地管理時間。」(D70)。「學生的表現著實讓我驚到了，之前給學生講古代四大發明，他們完全提不起興趣，現在的課程結束後，他們可以討論中國支付寶、高鐵」(D50)。「好幾次學生出色的表現讓我感受到了學生驅動課堂的魅力，我下定決心繼續做下去」(D51)。當學生能夠「協力完成小組任務」和「對同伴進行評估」時，學生行為的積極反饋表明教師 Z 的教學方法的有效性；當學生有能力去「討論中國支付寶、高鐵」表明他們不僅僅是在課堂上獲得了知識，還能夠將這些知識運用到實際生活中，進行有深度的思考和討論。這樣的教學已經超越了傳統的知識傳授，而是轉向培養了學生的批判性思維和語言實際应用能力。這種正向的反饋加強了她對概念驅動教學的信心，她會「繼續做下去」。當然，在概念驅動教學的嘗試階段，她也出現了矛盾的心理，面對新舊教學信念難以取捨，表現出「難以接受」「不知道怎麼辦」的焦慮感。但同時她是一個願意接受新鮮事物挑戰的人，她希望可以「熬過難關」。此外，教師 Z 還說到「家長的教育理念極大地促成了概念驅動教學信念的落地，他們對於孩子的期待不是分數而是綜合素養的提升」(D46)。由此可見，當家長的反饋和教育理念相一致時，將再次推動 Z 教師鞏固概念驅動的教學信念。Z 教師在國際學校從事基礎教育，家長作為教育社群的一部分共建學校教育，這種互動協作是形成概念驅動的教學信念的一個重要因素。

(二)、「外部刺激—主體體驗—自我認同」的形成路徑

教學信念的形成過程要依託具體的情境。整個過程不是單一線性的，是一個有機連續體，可能會循環往復，也可能會止步不前。信念的形成一般經歷三個階段，即無意識階段，信念的具體化和准反思階段、信念的個體哲學化階段。³² Z 教師的深度訪談記錄也印證了相似的觀點，我們嘗試借用哲學二元對立的「他者」和「自我」的概念來解釋這個過程，作為「他者」的概念為本的語言教學信念和作為「自我」的語言技能綜合運用的教學信念的關係具備主體間性的特徵，促進主客體的不

³² Furinghetti F, Pehkonen E, *Rethinking Characterizations of Beliefs, Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* (Dordrecht: Springer Netherlands, 2002): 39-57.

斷融合才能逐步形成教學信念。可進一步將教學信念歸納為三個階段：即外部刺激、主體體驗、自我認同。具體來說，「主體體驗」又可細分為主體接受，主體嘗試兩個階段。

「外部刺激」這一階段屬於「他者視角」，教師的教學信念在初期通常是潛意識的、模糊的，是相對被動地形成的。教師 Z 說到「進入 IB 學校後，培訓中多次強調該校經過 IBO 認證，教師要實施概念驅動的課程」（D61）。「主體接受」階段是教師「想當然正確」的基本教學假設。教師 Z 說到「一開始剛接觸概念教學的時候，我經常認為教學中要摒棄原來的教授語法和辭彙的教學觀點，轉向將概念驅動教學模式」（D64）。「主體嘗試」階段教師嘗試在課堂中通過實踐來將信念顯性化。教師 Z：「我嘗試在漢語課程中進行大單元主題設計，課文教學的內容涉略廣泛，譬如：共用地球、身份認同等」（D67）。「自我認同」階段的教學信念已經內化，具備穩定的結構。當與其他情境發生衝突時，教師會有意識地改變它。教師 Z：「在 IB 學校工作一段時間後，當我再去參加學術論壇時，我會不自覺地向同僚介紹概念驅動的語言課程」（D72）。然而，需要明確的是，有些教師都會經歷「自我重審」的階段。「自我重審」階段代表了教學信念的反復思考和重新構建的過程。教師 Z 提到：「我經常在課後寫教學日誌，以回顧我的課堂教學與以往有何不同，然後將其與優秀案例進行對比，不斷挑戰原有教學設計」（D42）。在描述同事的教學時，Z 曾指出這一點。從訪談回顧來看，Z 教師的教學信念已經逐步形成。在教學信念轉變的初始階段，教師 Z 通過外界的不斷的輸入，熟悉了概念驅動教學的相關理念，包括教師工作坊、同事的分享，逐漸認識到概念驅動教學的潛力；在形成階段，教師 Z「摒棄」先前的傳統教學信念，開始包容接受新的教學信念，並願意「嘗試」進行教學實踐，將概念驅動教學的教學觀念融入自己的教學實踐；在信念的定性階段，教師 Z 出現了新舊信念焦灼的時刻，她不斷「回顧」自己的教學，「反思」與其他優秀課例之間的差距，最終形成自己的信念，並「不自覺」地向同僚介紹概念驅動教學，這種不自覺的傳播，是教師 Z 概念驅動教學信念形成的有力證據。

（三）、教師信念因子的變化差異

從訪談資料分析來看，受訪的 Z 教師經過了教學信念發展的不同階段，並最終形成了以「概念為本」的語言教學信念。這些信念代表了「概念為本」的教學的核

心理和認知方式。根據參考朱世芳對教學信念的分類，我們將從教材觀、學習者培養目標、語言觀、教學觀、教師角色、評估觀、教師技術觀七個方面對語言教師教學信念展開分析，並與先前教學信念的對比（詳見表 3）。³³

「概念為本」的語言教學中教材使用信念強調了教材使用的多樣性。教學沒有固定的教材，重點放在了統一的課程單元的設計上，這意味著教師可以根據學生的需求和教學目標選擇多種教材和資源，以支持概念驅動的語言教學。³⁴「概念為本」的語言教學中學習者培養目標信念不僅關注學生中文應用能力，更專注於塑造學生的中文全球勝任力和培養學生批判性思考的能力。「概念為本」的語言教學中語言觀指的是語言是交流工具，同時強調語言也是學習者自我探索和認識世界的途徑。

「概念為本」的語言教學中的教學觀要求教師在概念的驅動下設計一系列的語言任務，幫助學生獲得使用語言解決問題的能力。³⁵ 這一教育理念的關鍵特點是鼓勵將語言教學與學科學習有機結合，以促使學生具備在各個學科領域運用語言來深入學習和理解知識的能力。「概念為本」的語言教學中的教師角色信念符合作業學習的教師角色框架。³⁵ 教師在課堂探究中承擔引導者、評估者、反思者等角色。「概念為本」的語言教學中的評估信念著重強調形成性評估與總結性評估的有機結合。形成性評估主要用於監測學生的學習過程，及時為他們提供反饋。總結性評估通常在學期末或教學週期結束時進行，其目的是評估學生在整個課程中的學習成果。這種評估需要密切聯繫真實生活情境，以反映學生對語言技能、內容理解和概念的綜合掌握。此外，基於概念驅動的語言教學信念也涉及到教育技術的使用，教師可以使用多媒體教材、數位化教育工具、線上協作工具、虛擬現實等來呈現概念和語言內容，以更生動、多樣的方式激發學生的興趣，為學習者提供不同類型的學習體驗。

³³ 朱世芳，〈對外漢語教師信念系統模型構建及量表編制〉，89-96。

³⁴ 呂文君，《IB 系統下的中文二語教學研究》，（天津：天津大學語言學及應用語言學碩士論文，2016），34。

³⁵ 劉路、劉元滿，〈國際中文課堂合作學習的教師角色研究〉，《天津師範大學學報（社會科學版）》，第 3 期（天津：2022.04），40-48。

表 3.Z 教師概念為本的教學信念特徵

	入職前	現今
教材觀	教材即教學工作	教材作為輔助資源，側重課程設計
學習者培養目標	培養學習者的中文應用能力	培養學習者的中文綜合能力，利用中文培養學生的全球勝任力，塑造世界公民
語言觀	語言是交流工具	語言是交流工具，同時幫助人們形成高階思維
教學觀	講授語言結構和技能 綜合使用聽說法、交際法等 整班教學	在真實的情境下講授語言知識和言語技能，強調幫助學生形成可持久理解的概念 使用探究式教學、小組合作式學習等 差異化教學 強調中國文化和當代中國的學習，同時關注世界現狀和發展
教師角色	教學者、評估者、資源提供者	參與者、評估者、資源提供者、學習支持者、引導者、反思者、監督者
評估觀	基於言語技能的總結性評估	關注語言使用的形成性評估
教育技術觀	單一（PPT）	多元（PPT、Kahoot、Paddle、MindMap 等）

六、結語

本研究探索性地將教學法和教學信念研究相結合，運用紮根理論提取了基於概念為本的語言教學信念形成的影響因素，並用「他者」和「自我」的概念解釋其過程路徑。主要發現包括：第一，教師的教學信念形成是一個不斷演變的動態過程，在這過程中，新舊信念之間相互競爭和相互影響，產生一種此消彼長的現象。教學

信念中位於邊緣的、不穩固的信念最先被「吞噬」，新信念不斷更迭取代先前的看法，不斷形成新的信念。值得注意的是教學信念存在一定層級，越是處於中心位置的信念越難以改變，處於邊緣地帶的則相對容易鬆動。第二，持有概念為本教學信念的語言教師在語言觀、教學觀和評估觀等方面仍然保留了傳統語言教學的特點，呈現出融合的趨勢。第三，研究明確了構建教學信念的影響因素以及它們的產生機制，從而建立了一個既有理論基礎又具有實際應用價值的影響因素模型。

本文僅僅是對「概念為本」的教學信念的初步探索，擴展了國際中文教師教育研究的部分內容，但仍可進行深入的調研。教學信念的外顯是教學行為和事件，日後的研究可以進行課堂實錄觀察，從課堂的角度驗證教學信念形成的機制。也可進行歷時對比研究，充分說明動態變化的過程。最後，相比其他領域的教師信念研究，國際中文教師領域還有很多尚未開墾的「荒地」，優化教學信念的研究將促進教師專業的發展，從而幫助教師更好地實踐教學。

徵引書目

一、中文期刊論文

- [1] 陳向明，〈從一個到全體——質的研究結果的推論問題〉，《教育研究與實驗》，第2期（武漢：2020.05），1-8+72。
- [2] 黃敏，〈大學英語自主學習：教師信念與教師行為的視角〉，《外語教學理論與實踐》，第2期（上海：2018.05），57-64。
- [3] 汲傳波、劉芳芳，〈教師認知視角下的職前漢語教師語法教學信念研究〉，《語言教學與研究》，第6期（北京：2012.11），1-8。
- [4] 教育部/中外語言交流合作中心，《國際中文教育中文水平等級標準》，北京：北京語言大學出版社，2021。
- [5] 金愛冬、馬雲鵬，〈國內外教師信念問題研究綜述〉，《延邊大學學報：社會科學版》，第1期（延邊：2013.02），75-83。
- [6] 李泉，〈漢語國際教育碩士的教學信念和專業發展信念〉，《雲南師範大學學報對外漢語教學與研究版》，第3期（昆明：2015.05），03。
- [7] 李泉，〈基於信念的漢語教學法概說〉，《國際漢語教學研究》，第2期（北京：2018.04）21-29。
- [8] 林恩·埃裏克森、洛伊斯·蘭寧著，魯效孔譯，〈以概念為本的課程與教學：培養核心素養的絕佳實踐〉，（上海：華東師範大學出版社，2018），18。
- [9] 林智中、張爽，〈如何通過質化研究探求教師的信念〉，《全球教育展望》，第8期（上海：2008.08）52-57。
- [10] 劉路、劉元滿，〈國際中文課堂合作學習的教師角色研究〉，《天津師範大學學報社會科學版》，第3期（天津：2022.04），40-48。
- [11] 呂文君，〈IB系統下的中文二語教學研究〉，（天津：天津大學語言學及應用語言學碩士論文，2016），34。
- [12] 龐麗娟、葉子，〈論教師教育觀念與教育行為的關係〉，《教育研究》第7期，（北京：2000.07），47-50。
- [13] 水易，〈新手漢語教師辭彙教學信念研究〉，（上海：華東師範大學語言學及應

用語言學碩士論文，2016） 45。

- [14] 唐豔，〈產出導向型口語教學中新手教師教學信念發展研究〉，（北京：北京外國語大學語言學及應用語言學碩士論文，2020），78。
- [15] 吳薇，〈大學教師信念結構及其生態系統探析〉，《集美大學學報（教育科學版）》，第1期（廈門：2017.01），1-7。
- [16] 吳勇毅，〈關於教師與教師發展研究〉，《國際漢語教學研究》，第3期（北京：2015.07），4-8。
- [17] 吳勇毅，〈以概念為本的教師發展：做一個不一樣的國際中文教師〉，《雲南師範大學學報（對外漢語教學與研究版）》，第4期（昆明：2022.07），48-53。
- [18] 辛濤、申繼亮，〈論教師的教育觀念〉，《北京師範大學學報：社會科學版》，第1期（北京：1999.01），14-19。
- [19] 張建偉，〈概念轉變模型及其發展〉，《心理科學進展》，第3期（北京：1998.07），34-38。
- [20] 趙昌木，〈論教師信念〉，《當代教育科學》，第9期（濟南：2004.05），11-14。
- [21] 朱世芳，〈對外漢語教師信念系統的模型構建及量表編制〉，《國際漢語教學研究》，第3期（北京：2019.07），89-96。
- [22] 亞瑟·S·雷伯著、李伯黍譯，《心理學詞典》，（上海：上海譯文出版社，1996），101。
- [23] 中國社會科學院語言研究所詞典編輯室編，《現代漢語詞典（第7版）》，（北京：商務印書館，2016），1461。

二、英文文獻

- [1] Lanning L A. *Designing a Concept-based Curriculum for English Language Arts: Meeting the Common Core with Intellectual Integrity*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2013.
- [2] Kagan D M. "Implication of Research on Teacher Belief." *Educational Psychologist* 1.27 (Philadelphia: 1992.01): 65-90.
- [3] Pajares M F, "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct." *Review of Educational Research* 3.62 (Washington, DC: 1992.08): 307-

332.

- [4] Borg M. "Teachers' Beliefs." *ELT Journal* 2.55 (Oxford: 2001.04): 186-87.
- [5] Basturkmen H, Loewen S, Ellis R. "Teachers' Stated Beliefs about Incidental Focus on form and Their Classroom Practices." *Applied linguistics* 2.25 (Oxford: 2004.10): 243-272.
- [6] H.Lynn Erickson, Lois A. Lanning. *Transitioning to Concept-based Curriculum and Instruction: How to Bring Content and Process Together*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2013.
- [7] Breen M P, Hird B, Milton M, et al. "Making Sense of Language Teaching: Teachers' Principles and Classroom Practices." *Applied linguistics* 4.22 (Oxford: 2001.11): 470-501.
- [8] Bullough Jr R V, Pinnegar S. "Guidelines For Quality in Autobiographical forms of Self-Study Research." *Educational Researcher* 3.30 (NewYork: 2001.04): 13-21.
- [9] FangZ. "A Review of Research on Teacher Beliefs and Practices." *Educational Research* 1.38 (London: 1996.07): 47-65.
- [10] Richardson V. "The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach." *Handbook of Research on Teacher Education* 102-119.2 (Singapore: 1996): 273-290.
- [11] Furinghetti F, Pehkonen E. *Rethinking Characterizations of Beliefs: Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* Dordrecht: Springer Netherlands, 2002.
- [12] Rokeach M. *Belief, Attitudes, and Values*. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

三、網路資源

- [1] 教育部、國家語言文字工作委員會，〈國際中文教育中文水準等級標準〉，
www.gov.cn/xinwen/2021-03/31/5597166/files/fa3f47a120d44f3c830491188e377c06.pdf 教育部網站，瀏覽日期為 2023 年 10 月 25 日。

第一作者簡介

王肖玥，女，山西太原人，澳門科技大學國際學院博士生。研究方向為國際中文教育、第二語言教學法、教師教育研究

通訊地址：澳門氹仔衛龍馬路澳門科技大學國際學院

通訊電郵：2109853zut30001@student.must.edu.mo

通訊作者簡介

吳勇毅，男，江蘇如皋人，華東師範大學教授，博士生導師，博士，應用語言研究所所長。研究方向為語言學及應用語言學、國際中文教育、第二語言習得與教學法、華文教育、教師教育

通訊地址：中國上海市中山北路 3663 號

通訊電郵：wuyongyi@hanyu.ecnu.edu.cn