

教育部人文社会科学重点研究基地
北京外国语大学中国外语教育研究中心

中国外语教育研究丛书：外语教师教育与发展

主编：吴一安

Curriculum and EFL Teacher Development

课程与人 职前英语教师的成长

韩刚 著

外语教学与研究出版社

FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND RESEARCH PRESS

中国外语教育研究丛书: 外语教师教育与发展

Curriculum and EFL Teacher Development

课程与人

职前英语教师的成长

韩刚 著

外语教学与研究出版社

FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND RESEARCH PRESS

北京 BEIJING

图书在版编目(CIP)数据

课程与人: 职前英语教师的成长 / 韩刚著. — 北京: 外语教学与研究出版社, 2008. 11

(中国外语教育研究丛书. 外语教师教育与发展)

ISBN 978-7-5600-7974-5

I. 课… II. 韩… III. 英语—语言教学—师资培训—研究 IV. H319

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2008) 第 181181 号

出 版 人: 于春迟

责任编辑: 官亚平

封面设计: 袁 璐

出版发行: 外语教学与研究出版社

社 址: 北京市西三环北路 19 号 (100089)

网 址: <http://www.fltrp.com>

印 刷: 北京市鑫霸印务有限公司

开 本: 650×980 1/16

印 张: 32

版 次: 2008 年 12 月第 1 版 2008 年 12 月第 1 次印刷

书 号: ISBN 978-7-5600-7974-5

定 价: 55.00 元

* * *

如有印刷、装订质量问题出版社负责调换

制售盗版必究 举报查实奖励

版权保护办公室举报电话: (010)88817519

物料号: 179740001

前言

这是一本探讨我国职前外语教师教育课程的书。

这里所讲的外语教师主要指中小学英语教师，他们是我国外语教师中最大的一个群体，具有最广泛的代表性，肩负着让数以亿计的学生打好英语基础的责任。

讨论职前教师教育的问题，离不开在职教师和负责培养外语教师的教师教育者，因为这些不同岗位的外语教师是一个不可分离的整体，在这一由他们共同组成的外语教师集体中，不同岗位的外语教师必须相互支持，才有可能谋求有效的共同发展。作为一个外语教师教育者，我的经历就是一个学习教学和学会理解学生的过程，正是我所教过的这些职前与在职教师，使我逐渐了解和熟悉了自己的研究领域与方向，逐渐明确了外语教师教育者所应该履行的职责，我的学员都是我的老师。

因此，在“课程”与“人”的关系中，对外语教师“人”的理解永远是我们讨论教师教育课程的基点。计划写这本书的时候，我的第一个愿望就是能够让这本关于外语教师的书尽可能代表和贴近我所了解和理解的不同岗位的外语教师们。为此，书中各章都采用了他们的谈话记录、教学日志、课堂观察报告、教学讨论记录等真实资料，希望此书能尽可能客观地反映他们的真实想法与实际生活，也让我国更多不同岗位的外语教师有可能一起来分享我对他们的理解。

一、教师：特殊的学生

在全社会都在呼吁“关爱学生”、“以学生为中心”的今天，我们不应该忘记一个事实：教师也是学生，是终生都需要学习的学生。

虽然不少教师也许讲不清楚自己究竟是怎样学习教学的（是在大学正规学习还是自学、向谁学、都学习了些什么），但都不会否认：教学的

确是一门专门的学问，而且学习教学的过程漫长、有时很艰难，但不乏乐趣。

20 世纪 90 年代以来，我国外语教育界已经意识到外语师范生应成为“双专业”学生，一门专业是外语（外语教师所教的内容），另一门是教育（对外语教育的认识与实践），遗憾的是我国外语师范教育^①从课程设置到教学内容似乎并未发生太明显的变化，基本上沿用专业外语教育课程，并在此基础上增加了传统的、以概念性知识的传授为核心的“教育学”、“心理学”和“教学法”（或称“英语教学论”）三门课程，这三门课程也是我国外语教师资格认证所要求的必修课程。

这些课程究竟能在多大程度上帮助外语师范生学习教学？不少外语师范生认为自己在大学里所学的教育学知识主要是关于外语教育的基本概念、教学原则和方法，与课堂教学并没有太多直接的关系，因为传统教育类课程并没有为他们在理论性知识和教学实践之间搭建一座桥梁，使他们能够在学习理论性知识时了解这些知识在教学实践中的具体意义。

据此，外语教师教育者至少应该搞清楚两个问题，其一，我们应该为外语师范生提供什么样的教师教育课程才能有效支持其外语教育专业素质的发展？其二，回答第一个问题的前提是：外语教师究竟是怎样学习教学的？我们首先来探讨第二个问题。

不少外语教师认为自己并不是通过正规课程学习教学的，而是在成为教师之后才在教学实践中逐渐学会教学，有经验的教师的示范、自己的英语教师的影响、对教学的直觉都促使他们在实践中学习教学。换句话说：他们是在自己的教学中“模仿”、“借鉴”或“感悟”，在教学实践中寻求一种理想的教学之路，而且每个教师的探索经历各有不同。

外语教师在教学实践中对自己理想的教学方式和效果的追求必然是一种永无止境的学习过程，因为他们需要在实践中不断地尝试和检验自己有关教学的想法，并从每天的教学行为中不断修正自己。没有教师能够说自己已经找到了最佳教学方式或已经做得最好，有些教师甚至不能

^① 王泽龙、曹慧英主编：《中外教师教育课程设置比较研究》，高等教育出版社，2003 年版，第 4-5 页。

清楚地解释什么是最好。检验教师学习效果的往往是他们自己的学生。教师只有在与学生的课堂交流中或在与同行的交往与比较中，才能了解自己的成功或者失败。

事实上，一个教师从开始教学到其整个教师生涯的结束，都始终在进行着一种实践性、探索性的学习，即一种由教师自己掌控的、并由他们的学生和同行共同参与和检验的摸索过程，在这一过程中，教师会不断发现自己教学中的问题，并逐渐学会解决这些问题。由于他们每次尝试的内容都不一样，尝试结果与发现也不尽相同，因此，教师的学习是一种持续性的终身学习，而他们在师范院校所接受的教师教育课程，则仅仅是这一学习的开始，是为他们能够更有效地进行这种实践性的终身学习作好准备。

在这种实践性的终身学习中，教师的学生与同行（包括他们自己以前的教师）都是他们的老师，因为教师必须通过与他们的交往来决定自己是否应该继续学习、学什么和怎样学；又因为最终作出这些决定的是教师自己，他们的学习应该是一种自主性的学习，而推动这种学习的主要动力并非仅仅源于外界的压力（社会、校长、家长、学生），更源于他们内心对教师这一社会职业的认同和希望得到发展的愿望，以及期待不断提高自己的决心。缺乏这种认同、欲望和决心，教师便难以得到有效、持续的发展。

以上教师学习的“实践性”、“终身性”和“自主性”等特点告诉我们，在这种由教师、学生、同行共同组成的“教师学习”的实践集体（或“共同体”）中，教师作为“社会人”和自主的知识建构者（而不是知识被动的接受者和输出者），他们需要教师教育者更多、更深入有效的支持与帮助，以促进他们的自主成长和缩短其成长的周期：他们不仅需要那些关于教育学、心理学和教学法的基本概念、原则、方法或有效教学的典型案例，更需要教师教育者为他们搭建理论与实践之间的桥梁，从而帮助他们从这些理论知识中发现与自己教学实践相关的“个人意义”；他们需要教师教育者深入他们的教学生活与内心世界，关注他们在具体学习过程中的变化和不同需要，使他们更清楚地了解教师学习的特点和过程，从而有效调动自己学习的内在动力，并获得怎样学习的具体

方法、策略与技巧；他们还需要教师教育者为他们提供教师共同学习与发展的条件，帮助他们从教师学习的共同体中获得更多交流、支持与对共同发展的信心。

二、教师独特的思维方式：实践与反思

教师究竟是怎样思维的？了解这一点对于了解教师学习十分重要。

教师究竟是通过学习教学方法、技巧和规则，然后便知道自己该怎么教学，还是按照他们个人对所学知识的理解（无论他们自己是否意识到）去选择和决定自己的教学方法？如果答案是前者，教师可以通过模仿、借鉴甚至照搬优秀教师的做法而达到学习教学的目的，一切问题将简单得多，而教师教育者所需要做的无非是为教师提供各种有效教学的方法和知识而已。因此，传统教师教育课程通常讨论的是普通教育教学理论、方法，强调有效教学方法的客观规律和实施原则，很少讨论这些原则与教师的实际教学行为、内心活动有什么具体关系。这些课程显然忽略了这样一个事实：教学实践是极其复杂的教学行为，受诸多动态因素制约，如学生背景（已有知识、学习习惯、学习动机、个性等），宏观、微观教学环境，教师已有的教学理念和教学能力等。教师如何才能找到多种制约因素的最佳契合点，充分发挥各种制约因素的积极潜在作用、抑制消极潜在因素，并没有约定俗成的答案，因而构成对教师的最大挑战。这就是为什么教师们在实践中并不一定愿意或者能够接受专家推行的教学理论、方法的基本原因。从我国英语教育界上世纪 80 年代开始推行的“交际法”到当前基础教育英语课程改革所提倡的“任务型学习”，应该说都有理论支撑，但至今并没有得到我国广大英语教师的普遍认同，便是一例。

事实上，每位教师都是按照自己对教学的理解和对所处教学环境的认识去决定怎么教学，让他们接受任何一种新的做法，就意味着要他们调整、修正或放弃自己惯有的做法。换句话说，在教师没有真正理解并在实践中检验这些新的做法之前，他们似乎不大可能重新作出选择。同时，许多教师并没有意识到自己教学行为背后存在着支配自己教学行为

的理念、假想、认识。这种无意识有可能使他们陷入一种习惯性的思维危机中：一方面，个人理念、假想、认识的遮蔽性可能使教师难以觉察自己教学思维方式上的问题或缺陷，导致他们教学行为的盲目性和习惯性；另一方面，个人行为的习惯性也可能在更大程度上使他们过分相信自己的个人经验而拒绝接受任何新的思想，使个人理念、假想、认识得不到发展。

教师对教学的个人想法比他们所接受的任何新知识都更能影响他们的教学行为，甚至可以长期支配他们的行为习惯，因此阻碍教师发展的根本问题是教师对教学的个人理解，而不在于他们学习教学知识与技术的能力。教师不断提高对自己教学的个人理解的关键，在于他们能否对自己的教学不断进行审视和反思，有时甚至需要对自己习以为常的教学敢于质疑，向自己提出挑战。

那么，教师教育者是否应该重新思考外语教师教育的目标与方式？比如：不仅仅关注教师的课堂教学行为，而是让他们了解影响自己教学行为的理念、假想和认识；不仅仅告诉教师应该遵循哪些有效的教学方法与原则，而是帮助他们学会分析自己的教学 and 了解自己对教学的看法、促进他们在反思中更新自己对教学的理解；不仅仅告诉教师有效教学的标准，而是帮助他们学会判断自己哪些教学方法有效或无效、为什么有效或无效、自己为什么选择这些方式，从而获得在实践中探索教学更明确的方向。正是在这个意义上，教师教育必然以人为本，而不是以知识为中心。

三、教师的教学生活与专业发展

我国外语教师的教学生活与专业发展现状是：受知识为中心的教育理念影响，长期以来教师基本充当着课程和教材执行者的角色，缺乏课程开发者的主动性，在某种程度上缺乏在教学实践中独立思维和进行个人创造的基本活力，过着一种程序化的（即千篇一律、机械、简单重复、缺乏个人思维、创造激情的）教学生活。

根据我们对某地区部分中学外语教师基础教育新课程改革的情况调

查^①，有些外语教师对更新自己的教学理念并没有太多的热情和信心。不少教师虽然也去听基础教育课程改革的报告、学习相关文件、参加培训和应付相关考试，但从他们的实际教学情况来看，他们对新课程的基本理念，如“自主学习”、“创造性思维”等缺乏个人理解：不太清楚这些新概念对他们每天的教学工作、对他们的学生和个人生活与发展等具体意味着什么。绝大多数教师都希望改进自己的教学，但由于受制于各种考试而担心改革的结果不能使学生、家长、甚至校长们满意而犹豫不决或无所适从；有些教师不愿意或不敢于尝试新的教学方式是因为他们没有从传统教学的精神负担中解放出来；但更多教师却是在尝试新教法时发现自己在教学理解和技能上力不从心，结果很快又重新回到自己已经习惯了的教学生活。总之，需要教师教育者在宣扬新课程改革的同时为他们提供更多、更具体的支持，使他们获得更多自主的权力与发展的空间。

受知识为中心的教育理念的直接影响，我国师范院校的教师教育课程模式也大都以学科知识和技能为目标，忽略师范生的专业探索性实践能力和反思能力的发展，不少师范生只习惯于从教师或书本中接受学科知识和概念，而缺乏将这些知识综合起来进行独立思考、形成个人理解的能力。加上教育实习和教学实践性活动的机会太少，这使他们难以了解教育知识与实际教学生活的关系，难以将课堂里所学到的专业知识与未来的实际课堂教学联系起来。从某种程度上说，他们在教师教育课程中所获得的，只是有关教育教学的概念性知识和技能。而这些知识和技能的学习并不能使师范生发展思维的批判性和创新性，反而造成他们对教学、教师知识、教师学习的种种误解，这样的教师教育课程不但影响他们对未来职业生活的正确认识，还影响到他们成为教师后在实践中学习教学的态度、兴趣和信心。

那么，教师教育者应该怎样面对亟需支持的外语教师们？怎样帮助在职外语教师了解个人专业发展的本质（如实践性、反思性、终身性等）、过程（特别是教学反思的过程）与方法？怎样帮助职前师范生打破

① 韩刚、王蓉：2004，英语教师对任务型教学的准备，《中小学外语教学》，第1期。

书本知识的桎梏与考试的奴役、学会独立思考和基于个人体验的批判性思维?怎样让在职与职前教师进入一种相互支持、充满人文关怀和激情的生活,使他们能够健康向上、共同发展?这就是本书正在探索并希望回答的问题。

四、教师需要的课程

20世纪80年代以来,西方有三本对我国外语教师教育研究有重要影响的书,一本是H. H. Stern (1983)所著的《语言教学的基本概念》(*Fundamental Concepts of Language Teaching*),另两本是J. C. Richards和D. Nunan (1990)合编的《第二语言教师教育》(*Second Language Teacher Education*)以及J. C. Richards (1998)所著的《超越专业技术训练》(*Beyond Training*)。第一本书帮助我们获得了语言教学作为一个专门研究领域的基本概念框架,后两本书则成为我国外语(第二语言)^①教师教育研究的启蒙读物。特别是Richards的《超越专业技术训练》一书,明确区分了“训练”(training)和“教育”(education)两个术语,清楚界定了传统教师教育课程与现代教师教育课程的本质区别:“训练”强调的是关于有效教学的具体教学技能与策略,虽然具有明确的目标性与操作性,却是一种基于“教”的教师教育途径;而“教育”强调的则是教师作为一个完整的人来学习和理解教学的全过程,是一种基于教师个人“学习”的教师教育途径。基于“学”的教师教育涉及到教师个人的知识、技能、理解、意识、情感、态度等多重因素,因此,我国外语教师教育者有必要不仅仅关注怎样“教”教师教学(teaching of teaching),还应关注教师怎样“学习”教学(learning of teaching)(Freeman 1998)。

基于“学”的教师教育显然比基于“教”的教师教育过程要复杂得多,这是因为它不仅涉及到外语教学的客观条件、教学过程中各种繁杂的因素,更涉及到教师在进行教学时复杂的内心世界和教学行动与思维之间难以言明的关系,如外语教师在进行有效教学时是怎样想的,他们

^① 从广义上说,中国人所学习的“外语”也是一种“第二语言”,本书主要从理论上借鉴西方第二语言教师教育研究的成果,但在讨论具体的外语教师教育问题时,这两者之间应存在一定区别。

经历了怎样的心理认知与情感过程，怎样才能帮助新教师了解、理解并学习适应这种过程，怎样才能帮助他们尽快地熟悉教师独特的思维和生活方式，这些问题提出了以外语教师自身发展为目标的教育改革的方向，显然已经远远超越了仅仅对单纯教学技术的考虑，体现了人本主义的教育本质，或者是人本主义的教师教育课程所必须讨论的核心问题。

本书以海南师范大学十余年来（1994—2005）所进行的英语学科教学论课程改革实践为依据，从教师“完全人”发展的角度来探讨我国英语教师教育课程改革与外语师范生专业成长的关系，审视我国高师院校忽视教师个人发展的教师教育课程模式（包括课程目标、内容、结构、教学方法、学习评价和课程资源等各个方面），呼吁建设一种基于教师个人体验、提倡教师智力与人格同时发展的英语学科教学论课程体系，强调课程理念中的人本主义，特别是对职前教师知识基础、心理特点和思维方式等问题的关注，同时也涉及不同岗位外语教师“伙伴关系”（由教师教育者、中学合作教师、职前教师等共同构成的新型教师关系）的发展以及在这一关系中“人”超越“课程”的作用。

全书共八章，分为三大部分：1—3章为第一部分，主要探讨“课程”（外语课程和外语教师教育课程）与“人”（各不同岗位外语教师和外语师范生）的关系；4—7章为第二部分，主要探讨“人”（外语师范生）在“课程”（外语教师教育课程）中的成长过程与特点；第8章为第三部分，主要介绍“人”（外语教师社会中的不同成员）超越“课程”（外语课程和外语教师教育课程）的自主发展潜能。

鉴于不少外语教师对“课程”这一概念并不十分清楚，本书第一部分将主要介绍有关我国外语课程和外语教师教育课程的一系列基本概念，第一章主要讨论我国中小学外语教师在当前基础教育英语课程改革中的角色定位，反思自己作为课程“开发者”的专业缺陷；第二章从我国外语师范生的角度，介绍和分析当前我国外语教师教育课程的现状；第三章则以海南师大的外语教师课程改革为例，探讨新的“英语学科教学论”课程的改革方案及其理论依据。第二部分是本书的核心部分，主要研讨新的“英语学科教学论”课程中师范生学习教学的目标、内容、过程和特点，特别是师范生通过一系列基于个人体验的学习活动怎样发展其教

学思维与行为能力，为教师的终身学习建立良好的心理、知识、能力和道德基础。本书的最后一部分也是最后一章，探讨全社会外语教师的集体力量及其对教师自身发展的重要作用，特别是教师教育者的神圣职责。

希望该书对我国广大外语教师了解自己专业发展的历程和探索个人学习外语教学之路有一定的借鉴作用。由于作者学识与认识上的局限，书中难免有不妥之处，敬望读者赐教。

韩 刚

2007 年 6 月

目 录

第一章	外语课程与外语教师	1
	引言：基础教育新课程改革中的困惑	1
	1.1 外语教师对新课程的误解	5
	1.2 外语教师的课程职责	16
	1.3 认识外语教师自己	31
	1.4 外语教师的专业发展	49
第二章	反思外语教师教育课程	63
	引言：师范生谈外语教师教育课程	63
	2.1 外语师范生的校园生活	69
	2.2 教师教育课程中的知识	79
	2.3 反思英语教学法课程	92
	2.4 教师教育者的反思	107
第三章	探索学科教学论课程	121
	引言：师范生对外语教学的理解	121
	3.1 课程目标的选择	125
	3.2 课程内容与结构	140
	3.3 课程的实践模式	151
	3.4 课程的评价体系	166
第四章	课程与外语教学概念	183
	引言：师范生对外语教学的解读	183
	4.1 建立外语教学概念	186
	4.2 师范生对语言的理解	198
	4.3 观察·分析·描述	213
	4.4 师范生的概念性思维	226

第五章	课程与外语教学图式	246
	引言：师范生对外语教学过程的理解	246
	5.1 外语教学的基本元素	249
	5.2 教学目标的设计	261
	5.3 教学过程的设计	276
	5.4 师范生的外语教学图式	293
第六章	课程与外语教学技能	312
	引言：师范生眼中的外语教学技能	312
	6.1 外语教师的策略知识	315
	6.2 师范生的教学想象	329
	6.3 演示自己的教学思想	345
	6.4 师范生的课堂教学评价	360
第七章	课程与反思性实践	375
	引言：师范生对自己教学的看法	375
	7.1 反思性实践的准备	379
	7.2 体验反思性实践	391
	7.3 师范生的行动研究	406
	7.4 师范生的心灵守护	422
第八章	外语教师：超越课程的人	436
	引言：指导教师眼中的外语师范生	436
	8.1 超越课程的伙伴	439
	8.2 超越课程的知识	452
	8.3 超越课程的生活	464
	8.4 超越课程的人	477
	主要参考文献	489
	后记	495

第一章 外语课程与外语教师

引言：基础教育新课程改革中的困惑

随着我国基础教育新课程改革的到来与深入，广大外语教师逐渐熟悉了“课程”这个词语，但课程在每个教师的教学与生活中究竟意味着什么？课程与教师、学生之间是什么关系？教师在课程中肩负着怎样的使命？不少教师并不十分清楚，大家比较了解的是自己课堂教学生活中的变化，特别是自己在新课程改革中个人受到的某种冲击或感到的某些困惑，让我们就从这些冲击或困惑谈起。

以下是一名教师教育者 TE (teacher educator) 与两名中学英语教师 ET¹ 和 ET² (English teacher) 的访谈摘要（为方便读者的理解，作者用括号对个别文字进行了处理），让我们从他们的对话了解他们对基础教育改革和新课程的看法。

TE： 你们学校的老师对新课改怎么看？

ET¹： （新课程）改革好几年了，我们学校对新课改的学习抓得都很紧……学校老师的理念都较新。

TE： 你们学校的老师在课改中遇到了什么困难吗？

ET¹： 最大的困难是时间，年级越低，课堂活动就越容易开展，但是开展活动后，课堂是热闹了，但时间不够，如果要完全按照新课程理念安排任务型教学，我们觉得没有办法完成教学任务，因为班级人数多，开展活动时，学生热情高，但要每个组都顾及到，时间又不够。还有一点，就是有些活动在课堂上比较热闹，但学生对语言知识的掌握不牢固，因此学生做完活动、兴奋过后就忘了，我们最担心的还是考试。

TE: 碰到这种矛盾,你们是怎么做的呢?

ET¹: 我们还是按照原来人教版教材(指2001年版 *Junior English for China*)的方式进行,每单元中有些课是能够通过任务来上的,但我们还是对知识点不放心,如果老师不是再三强调(知识点),学生考试就可能不行。所以我们只能综合课本上的知识点来上,不能用很多时间去做任务,除了听、说、读、写的活动,语法知识还是要讲的。但新教材是按照任务型(教学大纲)编写的,我们教的时候不得不把任务加进去。初中的老师一般是感觉要考什么,就教什么,因为要评价一个老师还是看考试成绩的。

TE: 你备课时考虑最多的是什么?

ET¹: 因年级而异,比如初一考虑最多的还是怎样去设计活动、任务,尽量把课上得活跃些。

TE: 那为什么不能给初三也上活跃些呢?

ET¹: 因为初三要赶进度,还得应付中考。

TE: 初二呢?

ET¹: 初二的活动比初三多。

* * * * *

TE: 你在新课程改革中有什么困难吗?

ET²: 新课程的主要理念我都能接受,特别是强调学生的学习态度和语言应用我都很赞成。以前学生学习英语应用得特别少,我觉得这主要取决于任课老师。

TE: 那你现在采用什么方式来上课?

ET²: 我大多情况下还是采用任务型教学,比如分小组,让学生互相支持着学习。但我的同事中不少都是被教材牵着走,他们都在埋怨不知道怎样才能把教材教完。我觉得这应该是很需要解决的问题,教师往往在这个方面最难把握,因为很多老师还是把很大的精力放在语言知识点的讲解上。(但我认为)每个单元都有主题,相关的语言点、语法,但(这些)不一定都要教,主要看学生自己能不能够掌握,比如完成时态,只要学生掌握,并不是每次碰到完成时态都要讲一遍,那样(讲得多)学生就没有自学能力了。老

师不相信学生能够自学，那也是对学生的伤害，学生这种被动学习的习惯养成后，他们是不会主动学习的。

TE: 你怎么培养学生的主动性呢?

ET²: 我觉得首先是要从思想上相信他们，其次是在日常的做法上渗透。例如，我在课堂上讨论语言点时，不管学生说得是对还是错，我基本上把它们都写出来，由其他学生自己来评论，总结和归纳。

TE: 让学生自己去发现问题?

ET²: 对，这样学生的印象会更深刻，而且在这个过程中学生也会主动探索，学生之间进行的讨论对他们自己课后学习也有帮助，课后他们和同学会很合作，也愿意思考。

TE: 你用的是新教材吗?

ET²: 不是，但我看过初一的新教材，给人耳目一新的感觉，图片色彩好，但是起点很高，没有基础的学生会感觉特别难。

TE: 初一老师对教材怎么处理?

ET²: 他们就是拼命地教完，特别是词汇……

两位教师谈话的焦点似乎都集中在“任务型学习”(即 Task-based Learning, 以下简称 TBL)这一英语课程标准所提倡的新教学方法上，他们对 TBL 的不同看法(ET² 的态度显得较积极，而 ET¹ 则表现出更多矛盾与困惑)，特别是 ET¹ 所表现出来的困惑，似乎在我国中学外语教师中很有代表性。

归纳起来，无非是类似以下的问题：

- (1) 在 TBL 课堂教学中英语教师应怎样处理“语言知识”?
- (2) 班级大、学生多，课堂上有限的时间怎样去做“任务”?
- (3) 新教材内容多，如果做“任务”，怎么才能教完教材?

在这些教师看来，课程的核心问题就是学生在考试中的得分(这对教师和学生都很重要，因为它至少是目前课程评价的首要依据)，而与“考试”直接相关的便是“语言知识”(他们认为必须向学生清楚地讲解教材所涉及的每一个知识点，讲解得越全面、越细致越好，否则他们对学生通过考试“不放心”)。这样，教师对“课堂教学时间”的占有就成