

# 加纳英语教育作为一种自由实践：教师观点的分析

夏洛特·福福·洛莫蒂  
教育大学，温尼巴，加纳

**摘要：**本研究调查了高中英语教师对批判性教学法的看法，以及批判性教学法在课堂上的适用性。为了实现这些目标，我们抽样 220 名英语教师回答了一份问卷，其中 50 名教师参加了访谈。数据采用 SPSS 统计软件进行统计分析，采用简单编码系统进行专题分析。结果表明，教师认为批判教学法是一种可行的替代传统教学实践。基于这些结果，建议教师在英语课堂中实践民主是重要的，以便学生把自己视为社会中有价值的成员，他们可以实践教育的自由。

**关键词：**英语语言教育；自由实践；批判性教学法；教师观点；加纳

## English Language Education as Practice of Freedom in Ghana: An Analysis of Teachers' Views and Opinions Charlotte Fofu Lomotey

University of Education Winneba Ghana

**Abstract:** This study examined the views and opinions of Senior High School (SHS) English language teachers on critical pedagogy as well as its applicability in their classrooms. To achieve these objectives, 220 teachers of English were sampled to respond to a questionnaire, with 50 out of this number selected to take part in an interview. The data were subjected to statistical analysis using the SPSS and thematic analysis by a simple system of coding. Results suggest that teachers consider critical pedagogy as a viable alternative to the traditional teaching practice. Based on the results, it is suggested that it is important for teachers to practice democracy in the English language classroom in order for students to see themselves as valued members of the society who can practice education as freedom.

**Keywords:** English language education; Practice of freedom; Critical pedagogy; Teachers' views; Ghana

### 简介

在 Freire 的《批判教育学》中，学校被描述为最适合进行解放的地方，这种解放应该由教师和学生共同体验 (Hooks, 2004)。然而，在大多数情况下，学生并不一定会体验或享受这种解放，这种情况的原因有很多，教师通常处于指控的接受方。根据 Burbules & Berk (1999)，

批判性教育学是在教育机构和其他媒体内开展的一项工作，旨在提出有关权力不平等、许多学生机会和价值的错误神话以及信仰系统如何内化到个人和团体放弃非常渴望质疑或改变他们的生活。(第 50 页)

这种观点只是表明，批判性教学法作为一种教学方法（包括语言教学），使个人、教师和学生都能够质疑现有的结构，并努力改变生活和整个社会。与此相关，López-Gopar (2014) 认为，批判性教学法让学生有机会讨论与歧视性做法、社会不平等、身份协商和权力有关的问题。虽然看起来语言课堂只是为了教授语言，但久保田 (2014) 认为，在英语教学中，谈论和教授有争议的问题是不可避免的。这是因为学生有顾虑，而这些顾虑与社会正义等更大的社会问题有关 (Fleming & Morgan, 2011)。因此，学生的关注可以成为在 ESL 课堂上提出有争议的问题或话题的窗口。本文考察了高中英语教师对批判性教学法及其在课堂上的适用性的看法和意见。本文的其余部分安排

如下：下一部分讨论加纳的英语教学及其与批判性教育学的关系。第三部分介绍了研究采用的概念框架，第四部分重点介绍了数据收集和分析所遵循的程序，第六部分对结果进行了讨论。本文以教学意义和第七部分的结论结束。

### 1 加纳的批判性教育学和英语语言教学 (ELT)

在独立时，英语被选为加纳的官方语言。它在学校中主要被视为教学媒介以及政府业务和国际贸易的主题。事实上，它是事实上的国语，也是受过教育的人的通用语。在独立之前，英国人培训了一些黄金海岸公民来填补某些文职职位，并帮助推进英国商人及其行政人员在城堡 (Adjaye, 2005, 第 7 页)。有趣的是，第一批受益于英国教育的公民在英国接受了培训，并带回英国以扩大已经存在的教育。尽管在英国人到来之前还有其他欧洲人，但英国人开始在黄金海岸提供教育，包括城堡学校。这意味着加纳的教育在很大程度上沿袭了英国的制度，直到历届政府都进行了改革。例如，1980 年的改革侧重于将系统从学术转移到国家的人力需求。目前，加纳在大学预科阶段采用 3-6-3-3 格式。这个包括三年幼儿园、六年小学和三年初中教育（九年基础教育），然后是三年高中教育。总的来说，可以说加纳的教育体系是殖民化的遗产。

### 2 概念框架

支撑当前研究的概念框架来自 Moorhouse (2014)。

据他介绍,三个主要的主题思想概括了批判教育学概念的本质。这些为学生提供发言权,为他们提供与其生活经历相关的教育,并提高学生对社会不公正的认识。

#### 让学生发声

加纳从英国继承的教育被视为银行体系的体现(Freire,2000,第72页),语言教育也不例外。在这个系统中,学生被视为休眠的个体,他们只是来学校听课,并期望接受给予他们的任何东西。这样一个系统的运作假设只有教师拥有可以传授给学生的所有知识。学生被认为是存款人,而教师是存款人。储户将知识存入这些存管处,就像个人将钱存入不主动接收资金的银行账户一样。从本质上讲,信息从教师直接流向学生(Mbodila&Muhandji,2012)。学生大多被视为需要填满的空容器,没有在教学过程中发挥积极作用,造成师生之间的单向交易。

根据Freire的说法,如果学生通过有效的沟通和对话创造意识(或conscientização),他们就可以成为批判性思考者。Mahyuddin等人(2004)还认为,学生发展批判性思维技能,成为批判性和创造性的学习者,通过批判意识实现语言课程目标。Pica(2000)认为语言学习和思维技能通常被视为独立的过程,导致学生与他们作为变革推动者的角色疏远。为了避免这种疏远,Canagarajah(2005)认为教师可以让学生意识到他们作为社会代理人的权利和能力,他们可以带来更大的社会所期望的变化,因为包括加纳在内的语言教师有很大的对学生语言学习的影响(Lipman,2003)。不幸的是,教师似乎没有向学生提供知识、辩论和对话(Giroux&Giroux,2006),尽管批判性思维是批判性教育学的基本组成部分(Freire,2000)。

学生最终成为缺乏批判性思维的公民,即缺乏思考和改变社会的能力。在这种情况下,Freire(2000,第2页)认为“学生在储存委托给他们的存款方面工作越多,他们就越不会发展出批判意识,而这种批判意识会因他们作为那个世界的改造者而干预世界而产生”。为了让教师和学生都能影响和塑造社会,Freire建议教育应该是一种以实践为重点的提出问题的活动,这是一个教师将通过教育学到的理论或概念实际应用的框架。在这样的框架中,学生有机会看到他们在课堂上学到的东西并将其应用于改变世界。通过实践,学生反思他们所拥有的知识,并批判性地思考如何通过提出问题和解决问题将其转化为有意义的想法,从而使过程不那么疏远,更实用。实际上,实践包括结合理论、反思和行动来获得教育自由。

在Hooks(2004)看来,当学生被赋予发言权时,他

们会实践她所谓的启用教学法,这是一种教师和学生可以自由分享经验的方法。在课堂上有发言权不仅仅意味着有机会说话;它涉及的远不止这些。事实上,它呼吁教师重新思考和修改他们的教学课程。在修改课程时,教师必须作出调整,以适应学生的意见和输入。教师不应成为课程设计过程的“主宰”,而应像Shor(1992)所倡导的那样,利用学生带到学校的文化资源来构建课程。通过重新审视课程并根据学生的输入对其进行重构,教师促进了角色从教学过程中的对象转变为积极的、批判性的参与者。

加纳学生需要的这种自由来之不易,尤其是在加纳大多数学校的学生只希望复制而不是让老师和其他同事参与任何对话的背景下。根据Freire的说法,

银行业教育抵制对话,将学生视为帮助对象,而提出问题的教育则认为对话是认知不可或缺的,它揭示了现实,使学生进行批判性思考。他进一步指出,提出问题的教育以创造力为基础,激发对现实的真正反思和行动,从而回应人们的使命,即只有在进行探究和创造性转变时才是真实的存在。由于与单向信息流相关,教育银行系统有一些局限性。Mhodila和Muhandji(2012)还指出,银行系统中的教与学主要成为理论而非实践。他们进一步强调,它限制了互动,缺乏创造力并且整合较少。

与传统方法不同,批判性教学法基本上以在学生中创造一种变革性文化为中心。它提供了一种不同的方法,因为它旨在改变学生对他们看待社会问题的方式的看法。这种方法使学生能够通过关注现实生活中的问题来发展他们的口语技巧,同时理解和分析这些问题。这样,他们可以被激励更多地发言,因为他们可以与问题联系起来并谈论真实的问题,让他们深入了解问题的性质、起源和可能的解决方案。应用这种方法可以通过关注学生真正需要谈论的内容,让他们讨论他们感兴趣的问题,帮助学生批判性地进步,从而使他们能够改变社会结构,从而使教学过程更加愉快。毫无疑问,这个过程可以改善生活条件。

#### 3 提供相关教育在语言课堂上实践自由

教师需要提供与学生生活经历密切相关的教育。这包括了解该国的教育意识形态,为个体差异留出空间,并认识到文化背景的多样性。其他因素是我们对什么是好什么是坏以及对什么是错的信念。将政治和意识形态与我们的教育体系脱钩几乎是不可能的。这是因为关于学校的决定是高度政治化的,几乎所有在学校做出的决定和关于学校的决定都与这种政治意识形态有关。

人天生就是个人主义的;适合一个人的不一定适合另一个人。因此,教师应该将每个人视为具有自己特点的个

体,并根据他们的需要与他们互动(Freire, 2000)。为实现这一目标,教师在课堂社区中激发了对每个学生的兴趣并认识到他们的存在而深受影响的兴奋。为了促进批判性学习, Hooks (1994) 指出,教师不能简单地教书,而是要确保他们承认课堂上每个人的存在。她呼吁这种坚持不应简单地陈述,而应通过教学实践来证明。加纳的英语教师可以通过认识到每个学生都有潜力影响课程来做到这一点,而这种影响以贡献的形式出现。由于这些贡献是有用的,它们成为建设性使用的资源,以提高班级的能力并创建一个开放的学习社区。

被授权意味着学生发现自己处于一个实践批判性教学法的环境中,并在一个他们以前不存在的环境中拥有权力。在几乎所有加纳的教室里,学生都被要求遵守规则,不要挑战权威。大多数教师和教育工作者认为,当学生被允许质疑他们接受的教育类型以及教育是如何传递给他们的时候,他们会变得不尊重、傲慢、不听话和叛逆。Freire (2001) 认识到教师向学生提供相同水平和内容的[语言]教育的趋势。因此,他认为应该为学生提供差异化的教学,因为并非所有学生都会从一刀切的教学方法中受益。基于此,他暗示提出一刀切的建议是不明智的。

#### 4 提高学生对社会不公的认识

Kanpol (1998) 观察到,学校的威权性质受到控制机制、标准化课程、严格的规则结构和自上而下的等级制度的指导。通过自上而下的层次结构,教科书的生产由教育当局决定。这是因为教师和学生不编写这些教科书,这些教科书是由被认为是“专家”的人开发的,没有考虑学生希望和不希望学习什么。值得注意的是,同样的自上而下的过程控制着教育系统,因此教师需要了解隐藏的课程和隐藏在书籍内容中的隐藏意识形态。关于隐藏的课程和隐藏的意识形态, McLaren (2000) 指出它们阻止教师在课堂上追随他们的兴趣和创造力,因为经济和政治制度不允许他们这样做。不幸的是,大多数出版商建议教科书作者遵循指南以避免包含有争议的主题(Akbari, 2008)。这种做法带来了政治和社会无害的麻醉英语课本,这些课本吸引了国际观众(Gray, 2002),却忽视了真正的人需要这些书。在语言课堂上,教师和学生都需要了解语言与社会的关系,以帮助解决问题。

教育系统促进的一个方面是课堂和更大社会的不平等。这意味着批判性教学实践旨在消除这种边缘化,并取而代之的是促进公平。例如, Freire (1970) 揭示,边缘化群体主要是失去了他们的声音和身份,重新获得声音和抵制不公正的再生产使他们成为社会变革的积极推动者。

Freire继续强调,边缘化学生应该反思他们的具体情况,以找出为什么事情会这样。此外,必须让他们意识到导致他们被边缘化的因素。这也意味着教师需要不那么自信,而是退后一步,让学生在产生和参与通常被认为有争议的话题时有自己的发言权。为了提高学生对社会不公正的认识,必须允许他们通过提供民主来挑战现状。民主虽然是人民政府,但民有、民享,只是在政治圈子和口号中开始和结束;它没有扩展到加纳的学校。

根据Freire (2000) 的观点,提出问题的教育只能发生在平等、尊重的关系中。实际上, Freire提倡一种系统,在这种系统中,教师用平等主义的互动取代传统的师生等级制度,在这种制度中,彼此可以自由地表达自己的意见,而不受任何约束或限制。加纳的大多数(当然,所有)语言教师都没有承认,学生越是感到被压迫或被压制,他们就会变得越固执,试图抵制这种倾向,而这些往往会导致反抗。

挑战现状不是不听话或不尊重;它是关于质疑教育应该对你做什么,塑造你,给你发言权,赋予你权力,改造你,以及装备你,改造你的社会。大多数教师认为学生的责任是倾听、接收和复制,而不是提出任何可能危及他们生命的问题。不幸的是,这种趋势在高中最为普遍,应该帮助学生发展他们的价值感、人性和批判性思考的能力。这个级别的老师没有责任培养这些学生发展这些品质并在不质疑想法和理想的情况下提升教育阶梯。当他们到达大学时,他们希望老师能像以前一样将他们存入银行。这使得大学老师的工作变得困难,因为他们在试图满足学生的同时,最终也成为了银行家。这种不幸情况的最终结果是,甚至大学教育也变成了一种压制、压迫和支配的状态。

#### 5 方法论

##### 5.1 设计和样品

本文使用的方法论方法是混合方法,以收敛并行混合方法为设计。选择该设计是因为有必要同时收集数据,以免错过任何愿意在回答问卷后参加后续访谈的参与者,因为时间在这种设计中至关重要。最重要的是,该设计之所以被采用,是因为它更好地理解批判性教学法作为英语教学方法的实践和挑战的问题。由于不可能对加纳的所有英语教师进行研究,因此选择了一个样本来代表这一人群。该样本是从加纳所有地区的550名英语教师中挑选出来的,以参加一个研讨会。在这个数字中,选择了220名教师进行研究。虽然220人被随机抽样以回答问卷调查,但220人中的五十(50)人被方便地抽样接受采访,这被认为是加纳英语教师的代表。

## 5.2 仪器

研究中使用的主要工具是用于收集数据的问卷和访谈指南。该问卷旨在征求教师对批判性教学法在加纳英语课堂中的适用性的看法和意见。该问卷是从Tabatabaei (2013) 采用的, 被认为是合适的, 因为它包含了所有基本项目, 这些项目使我们能够收集有关英语教师对CP在加纳环境中应用的想法和意见的数据。面试指南还包含有关CP应用的问题。虽然面试指南中只有 15 个问题, 但后续问题有助于深入研究加纳的英语教师如何看待这一概念在教学中的应用。

## 5.3 数据收集

参与者收到问卷以获取他们的回答。研讨会持续了三天(3)天; 问卷在第 2 天发给他们, 并允许带回家并在第 3 天带来。因为该方法为并行混合方法一, 问卷留有空间, 参与者可以表明他们是否想参加后续访谈。在 220 人中, 有 50 人表示愿意参加采访。采访跟随在他们提交问卷后立即进行。这样, 就确定了一天中的面试时间。每个会话持续不超过 20 分钟, 因为它不打算拖太久, 以免使受访者对会话不感兴趣。每个会话都使用DAT记录器单独记录, 用于正字法转录。

## 5.3 数据分析

对数据进行定量(统计)和定性(主题)分析。对于定量分析, 问卷由统计学家编码并输入SPSS软件进行统计分析。这里的分析是根据研究问题的主题进行的, 以便于识别和讨论。在输入所有原始数据后, 使用软件获得统计平均值和标准偏差值。采访录音以正字法转录, 主题从笔录中确定。所有主题都根据给出的回答进行分组和编码。分析结果将在下一节中讨论。

## 6 结果与讨论

如前所述, 结果按照研究问题的主题呈现。第一项研究旨在获取有关教师对CP应用的想法的信息。在这里, 结果表明, 教师普遍对CP的态度。

### 6.1 教师对批判性教学法的看法

如前所述, 本研究旨在了解在他们的英语课堂中应用CP的可能性, 第一个研究问题侧重于教师对CP的看法。总共有六(6)个主题来自该问卷, 有助于回答这个问题。表 1-6 和图 1-6 显示了主题的结果。

#### 6.1.1 对语言和意识形态的看法

表 1 展示了从关于意识形态在语言课堂中的位置的问卷中收集到的回答。

表 1 课堂语言和意识形态的反应

条目	数值	缺失	平均值	标准偏差值
语言学习是一个社会过程, 它是社会互动的结果	220	0	4.85	1.383
学校是讨论语言问题和问题的合适场所	215	5	4.48	1.420
语言是一种意识形态, 因此, 教授一种语言就是教授一种新的意识形态	219	1	3.96	1.364
语言、权力和意识形态之间存在关系	213	7	4.69	1.071
在编写语言教科书时, 必须考虑当地的价值观、信仰和兴趣	220	0	4.55	1.650

教师的观点与CP的原则一致, 因为他们将语言课堂视为讨论语言问题、传授新意识形态和与学生进行社交互动的场所(Kubota, 2014)。平均值表明教师同意所有项目。例如, 教师认为学校是一个可以与学生讨论语言教学面临的问题和挑战的地方。这一点得到T01 老师的支持, 他暗示:

不是我去上课, 教书然后离开。我们都知道学生在说和写英语时遇到的问题。我们需要谈论这些问题, 以便我们的学生明白, 当你学习一门语言时, 你也需要知道与之相关的问题。有些学生只能说话英语; 因此, 他们将其与母语混合。如果不解决, 这会给他们带来很多问题。

这意味着教师意识到学生在学习语言方面的问题, 并愿意将讨论这些问题作为他们语言教学的一部分。尽管第三项有教师不同意(61), 但原始百分比值表明, 同意(158)的教师多于不同意的教师, 一名教师弃权。有了这个回应, 教师认为, 在语言教学中需要注意什么是可接受的, 什么是不可接受的。一位老师, T02 表示: 我们在每个国家都有政治、社会和经济意识形态, 这些意识形态总能找到自己的方式来教授语言。

这种回应表明, 语言教学涉及让学生欣赏并沉浸在各种政治、社会和经济思想中, 这些思想是驱动各种社会的轮子。这一说法符合Kumaravadivelu (2006) 认为语言教学涉及一种将单词与世界联系起来的批判性实践, 并承认语言是一种意识形态, 而不仅仅是一个系统。对于第四项, 之所以如此一致, 是因为教师们认为, 在语言课程的设计、使用的教科书的选择以及实施课程的教师招聘等方面, 有几个政治考虑。这些考虑包括诸如哪些想法会在作为公民的学生中培养爱国主义和民族主义, 因此有望为国家发展做出贡献。最后, 老师们一致认为, 教科书编写者必须考虑到师生的信仰、价值观和兴趣, 以便他们欣赏当地文化。例如, T04 老师解释说, 学习语言的社会文化包括人们的愿望。因此, 学生需要在语言课中学习这种文化。从这个意义上说, Hooks (1994) 认为教师应该让他们的学生达到他们的学校期望清除。所有这些都是为了培养学生成为社会的变革者。

### 6.1.2 教育公平观

表 2 显示了教师对英语课堂教育公平的反应。

表 2 对课堂教育公平的回应

条目	数值	缺失	平均值	标准偏差值
语言教学和学习是一种政治行为,可能导致社会上某些特定群体的权利受到侵犯	220	0	3.07	1.827
语言课堂的教学方法可能导致社会不平等的产生和强化	217	3	2.91	1.558
性别差异可能导致语言学习者学习方式的差异	220	0	3.25	1.603
学生的能力和学习方式与语言教师的教学方法和技巧之间应该有关系	220	0	5.10	1.049
在语言教学中考虑性别差异是一个重要问题	220	0	4.01	1.421

从表 2 中,我们看到前三个项目的平均值在很大程度上表明与所提出的陈述存在分歧。例如,教师不同意语言教学是一种政治行为,可能导致社会上某些特定人群的权利受到侵犯的说法。这意味着这些教师中的大多数认为语言教育不能侵犯部分学生的权利,即使在课堂上也是如此。大多数不同意的人声称课程规划和开发与学习者无关,尽管他们承认学习者是课程准备的主要对象。为了支持他们的观点, T06 老师说:

啊,语言和政治有什么关系?我们只需要课程、教学大纲、教科书和工作开始。

这些文件是为坐着并参与该过程的学生准备的。在我的课堂上,任何学生的权利都不能受到侵犯。

相反,其他人同意这种侵犯是可能的,因为他们认为,无论教授或学习的任何科目都有可能导致侵犯他们的人权。听老师T04:

我同意这个说法。语言是政治性的,因为政治家在课程中构建输入。适合某个特定政党的是它所包含的内容。例如,在加纳,没有为自闭症儿童开设的公立学校,这是一种歧视。

这些教师认为,当课程规划和开发不包括教师和学习者时,他们的权利就会受到侵犯,因为这会导致一定程度的压迫。这与Freire的压迫观念直接相关, Akbari (2008) 再次回应了这种观念,即有权在社会中做出决定的人也是

能够设计和实施教育系统的人。为此,被边缘化的声音(如学生)被淹没,导致无力感和压迫感。

关于第 2 项和第 3 项,教师不同意教学方法往往会加剧学生之间的社会不平等,而性别差异可能会导致语言学习者的学习方式存在差异。在采访中, T08 老师说:

如果没有采用适当的方法来适应所需/不同的学习方式,那么我认为这将加剧社会不平等。我们目前的大班招生教学进一步恶化了这种情况。社会不平等是存在的。

这一说法证明,学生的性别差异在语言学习中表现出来,需要加以考虑。这一发现支持Collins、Kenway和McLeod (2000), 他们指出性别差异明显影响学生的学术兴趣、需求和成就。

同意表 2 第 4 项的教师认为,理想的语言班应该是教师在选择教学方法时仔细考虑学生个体差异的语言班。为了支持这一点, T07 老师说:

他们之间应该有关系,因为没有两个孩子是一样的。由于能力、基因构成和家庭背景的不同,一种学习方式不能教给一个班级的所有学生。但这与课堂无关。

这清楚地表明,教师使用一刀切的方法来准备和管理语言课的课程是不明智的。相反,他们可以研究学生的不同能力和背景差异,并在授课中应用不同的技巧。

最后,教师们一致认为,在语言教学中考虑性别差异是一个重要问题。查看第三项和第五项的结果,教师要么不理解这两项,要么不确定性别差异在学习者学习语言的方式中可能发挥的作用。T07 老师提出的观点充分体现了这种对教学公平问题缺乏认识的情况。虽然最后两项的回答与Alibakhshi (2011) 的回答一致,但前三项的回答却相反,这在两组之间形成了鲜明的对比。根据Alibakhshi (2011), 如果教师将学习者的性格类型、态度、学习方式和兴趣纳入考虑,语言学习就会发生。顺利和轻松,同时学习者的成就也会增加。实际上,这一主题的结果表明,语言教师可能不完全理解批判性教学法的原则,可能需要专门的培训,以便他们考虑在课堂上应用批判性教学法。

### 6.1.3 教师对学习需求及其异质性的看法

该研究关注的另一个批判性教育学领域是教师对学生要求及其异质性的看法。表 3 显示了对定量分析中显示这些观点的问题的回答。

表 3 对学习要求及其在课堂上的异质性的反应

条目	数值	缺失	平均值	标准偏差值

语文课本内容必须基于对学生需求的分析	22 0	0	4.03	1.715
加纳语言教学和学习的决定是由课程规划者在自上而下的过程中做出的	21 9	1	4.57	1.226
如果学生对教学内容和方式不满意,教师必须修改	21 9	1	4.50	1.801
语言教师的教学方法应与学生的兴趣相适应	22 0	0	4.78	1.358
语言教学和学习可能导致个人文化和信仰的改变	21 7	0	4.13	1.654

表 3 显示,教师同意所有关于学习者要求和异质性的陈述。例如,教师们一致认为语文课本的内容必须以学生的需要为出发点。如果教科书是学生编写的,旨在帮助他们提高语言使用能力,那么在为他们选择教科书的主题时,它们应该是主要的焦点。这也意味着教师和课程规划者必须首先与学生合作确定这些需求是什么,而不是做出远离学生体验的决定 (Alibakhshi 2008)。教师们还同意课程规划者在自上而下的过程中对加纳的语言教学和学习做出决定。因此,学生没有任何贡献。这一回应与 Kanpol (1998) 的观察一致,即学校的权威性受到控制机制、标准化课程、严格的规则结构和自上而下的等级制度的指导。T05 老师在采访中的观察进一步证实了这一点:决定是在没有广泛协商的情况下以这种方式做出的,尤其是在涉及学生时。不考虑他们的输入。我认为在准备教学大纲时必须考虑他们的意见,使其成为自下而上而不是自上而下的方法。

这种做法明显打败了 CP 的做法。然而,考虑到 T05 老师的建议,他对确保 CP 在这方面的实践的可能性表示乐观,这将验证 Kostogriz (2002) 的教育观点。这种观点要求扫盲教育超越专制、自上而下的灌输,将自下而上的和谐同化纳入实践社区。

此外,教师们一致认为,如果学生对内容和教师的教学方式不满意,教师必须对其进行修改。这种说法是好的,因为与大学里学生不断评价教师不同,高中只有系主任和学校负责人评价教师。同样,该协议表明学生很少对教师的内容或方法表示满意或以其他方式表示满意。这也意味着学生对加纳高中教师的评价很重要,或者至少,教师应

该让学生有机会展示他们对内容和教学法的评价。

此外,教师们表示他们的教学方法应该与学生的兴趣相适应。这种观点很重要,因为教师的方法越能吸引学生的兴趣,就越容易参与教学和学习。T06 老师也有同样的看法,他说:

虽然我们的教学大纲中没有,但我们的老师需要关注学生的兴趣,因为当我们这样做时,我们可以很容易地捕捉到他们并让他们遵循所教的内容。除此之外,我们一定要做一场单人秀。

从老师的角度来看,让教学方法与学生的兴趣相适应并不是教学大纲中的处方。然而,语言教师应该研究他们各自的课堂,考虑到学生在教学中的各种兴趣,这样他们的学生就会对他们所教的东西感兴趣。

最后,教师们同意语言教学和学习可能会改变个人的文化和信仰。这表明语言的教学和学习有可能通过向学生提供思考的消息来改变学生的信仰和世界观 (Kincheloe, 2008)。教师在这样做的时候,也尽量减少对学生的影响,使他们能够独立思考。Canagarajah (2008) 和 Pennycook (1989) 观察到,由于英语语言教育是意识形态和政治的,它是社会建构的,代表了可以做出决定的某些群体的利益。因此,为了使语言教育改变学生的信仰和文化,Freire (1996) 和 Giroux (2011) 认为教师必须促使学生走出舒适区,以扩大他们对语言问题的知识和理解。社会并努力实现转型的社会。

## 6.2 批判性教学法在教师教案中的应用

本节的目的是找出教师在其课程计划中纳入 CP 的程度。讨论了课程结构、学习者发展和师生关系等主题。总体而言,调查结果表明,教师在语言课堂上一定程度上应用了 CP 的原则。从结果来看,可以说教师在计划教他们何时让他们的学生占据中心位置。此外,看看教师对学习者发展所做的考虑表明,他们对学生的需求和愿望很敏感,即使他们将他们所学的东西联系起来。

以学生的真实生活、希望、需求和兴趣为导向进行教学,以确保他们在语言教学中的全面发展。结果如下:

### 6.2.1 程序结构

在这里,研究的重点是在他们构建语言教学计划的方式中纳入 CP。表 4 显示了对定量分析问题的回答。

表 4 对项目结构的回应

条目	数值	缺失	平均值	标准偏差值
----	----	----	-----	-------

语言课程倾向于使学生成为有效的决策	217	3	4.58	1.215
在项目规划中, 我的学生参与其中	217	3	4.65	1.360
为了教授语言技能, 我尝试将教学大纲的主题与学生的社会和文化经历联系起来	220	0	4.55	1.328
在我的课堂中, 我只是遵循语言教学大纲的目标和目的	218	2	3.84	1.584
在计划在课堂上做什么时, 我会考虑学生的期望和当前的需求	220	0	4.79	1.083
学生的未来需求和兴趣被考虑来组织我的课堂议程	220	0	5.07	1.077

从表 4 中, 我们意识到教师非常同意平均值从 4.55 到 5.07 的五 (5) 个项目, 不同意平均值为 3.84 的一 (1) 个项目。加纳 SHS 的语言课程旨在让学生成为有效的决策者, 能够帮助解决一些语言问题, 尤其是在加纳的教学中。加纳面临着无数的英语教学和学习问题, 相信一旦学生会理解这些问题, 他们将能够帮助缓解这些问题。当一位教师 T06 表示:

是的, 他们成为有效的决策者, 因为这让他们有机会学习英语的语言和文化, 甚至作为第二语言。这些知识将转化为理解, 这在我们的教育系统中比以往任何时候都更需要。

你看, 只要我们决定使用英语作为官方语言, 我们就需要更多的人来培训和教授下一代。

对于第 2 项, 有迹象表明教师让学生参与规划语言课程。T04 对此表示赞同, 他指出:

无论年龄大小, 让学生参与是非常重要的。事实上, 我让我的学生参与制定课程时间表。这是通过他们的班级代表完成的。但是在绘制课程表时, 我认为学生并没有参与其中。连老师都没有参与。这有点歧视的味道。

这一断言意味着大多数教师 (近 80%) 有意识地努力将他们教授的主题与学生的社会文化体验联系起来。这一立场支持 Ooiwa-Yoshizawa (2012) 的告诫, 即“语言教

室可以成为学生了解自己的身份和自己的社会的地方” (第 23 页)。因此, 为了让学校帮助学生, 课程或教学大纲中的主题需要是本地的, 而不是包含它们可能不相关的内容, 因为这就是 Freire (1994) 所说的希望教学法。

对于第四项, 教师不同意他们只是遵循语言教学大纲的目标。这个结果实际上表明, 超过一半的教师不仅去上课并严格遵守为他们准备的内容, 而是尝试让学生参与进来, 以便他们的需求、期望和兴趣能够在他们上课时得到满足。从第 5 项 (4.79) 和第 6 项 (5.07) 的平均值中可以看出, 完成教学大纲。一位 T02 老师在采访中证实了这一点:

确实, 我们应该遵循这些既定目标; 但是, 您还必须意识到, 您正在与有希望和期望的人打交道。因此, 你必须让他们。有时我会要求学生谈谈他们对教学大纲的期望, 尤其是 SHS 2 和 3 中的那些。有时我会要求他们提前阅读下一周要学习的课程。通过这样做, 他们可以获得预期的信息, 这有助于他们有效地做出贡献。

教师的反应清楚地表明, 当语言教师超出教学大纲的目标时考虑到学生的希望、抱负、需要和期望, 学生从语言中获得的收益往往比严格遵守为他们规定的要多, 尽管这并不容易。有鉴于此, Simon (1992) 断言, 教师必须将语言学习和学习与教育学生的目标联系起来, 以便理解事物背后的原因。在这里, 教师还培养学生的批判意识, 以帮助他们认识到事实背后的原因 (Aliakbari & Faraji, 2011)。

### 6.2.2 教师对学习发展的考虑

这个主题的目的是了解教师在规划和授课过程中对学生发展的考虑的看法。教师的回答表明他们在课堂上考虑了这些问题。教师的回答见表 5。

表 5 关于考虑学习者发展的回应

条目	数值	缺失	平均值	标准偏差	A	D
我的教学和教材力求让学生成为批评者	220	0	3.95	1.715	66.36	33.63
在课堂上, 我没有足够的时间了解学生的希望、需求	220	0	3.80	1.226	63.63	36.36

和兴趣						
我尝试将我的语言教学与学生的真实生活联系起来	218	2	4.81	1.801	86.8	12.27
我的课程非常正式,很少关注潜在的价值观	220	0	3.31	1.358	41	59

从表 5 中可以看出,教师的反应主要偏向于积极的观点,而不是消极的观点。例如,在第 1 项中,平均值为 3.95 表明他们准备教学材料以鼓励学生成为批评者。对于同意的人,他们认为这样做很重要,正如 T014 老师所说:是的,因为我让他们参与选择教材,让他们有机会在主课之前提前阅读,并允许他们提出困扰的问题他们。这给了他们发言权。

教师 T014 的回应表明,一些教师在课堂上应用批判性教学法,从而让学生在语言课堂上发生的事情中有发言权。

平均值为 3.31,教师不同意“我的课程非常正式,很少关注潜在价值”的说法。这一回应表明,略高于一半的教师同意他们的课程通常是非正式的,证明它允许在语言课上探索潜在的价值观。其中一位老师 T011 老师说:这不是严格正式的,因为我会超出教学大纲来解释课程中未涵盖的其他领域。回应表明,与某些教学受课程和教科书内容控制的老师不同,这位老师和其他人会加倍努力,将课程之外的重要问题包括在内,以使他们的学生成为批判性思考者并引起他们将经历这种转变,这将进一步导致社会。对于第 2 项,平均值 3.80 表示一致,这意味着教师通常倾向于更关注教学比与学生的个人需求和愿望有关的任何其他问题。在这里,我们看到学生不能将他们所学的语言与他们的日常需求联系起来,从而疏远他们充当变革的推动者 (Pica, 2000)。教师们同意“我试图将我的语言教学与学生的真实生活联系起来”这一说法的平均值为 4.81。这表明绝大多数 (86.8%) 教师支持这一想法。

### 6.2.3 师生关系

这个主题是为了了解教师对教师和学生之间在批判性教学法在课堂上的应用的关系的看法。教师的回答见表 6。

表 6 对师生关系的回应

条目	数值	缺失	平均	标准	A	D
----	----	----	----	----	---	---

			值	偏差值		
我有兴趣从我的学生那里学习新事物并在课堂上分担责任	220	0	4.64	1.664	84.5	15.5
在我的课堂上,我的学生是知识的接受者,而我是知识的传递者	219	1	3.79	1.774	55.4	44.1
在课堂讨论中,我不允许学生发表意见	220	2	3.00	1.858	41.8	58.2
我的学生乖乖地按照我在课堂上要求他们做的事情	220	0	3.80	1.717	69.5	30.4

表 6 显示,教师同意平均值为 4.64、3.79、3.80 的三个项目,不同意平均值为 3.00 的一个项目。对第 1 项和第 3 项的回答表明,教师可以被视为批判性教育家,因为他们不会主导课堂活动,而是为学生提供与他们合作的空间。例如,对第 1 项的回答表明教师有兴趣从学生那里学习新事物。他们还展示了不允许学生表达意见的分歧项目 3。分歧支持了这样一个事实,即教师在课堂上实行批判性教学法。允许所有学生表达他们的意见给了他们发言权,使他们的课堂在很大程度上民主化。当他们的学生扮演他们的角色时,他们将银行系统最小化他们班级的教育。再次,通过允许所有学生表达他们的意见,他们给了他们发言权,使他们的课堂在很大程度上民主。稍高一些的人 (55.4%) 同意他们是知识的传递者,而他们的学生是知识的接受者。这表明有些老师仍然在课堂上占主导地位,很少给学生带头教学的空间。学习活动。其中一位 T09 老师说:不总是。我是那个促进者,所以我应该是那个做大部分谈话的人。这是我实现教师目标的唯一途径。

这意味着教师并不总是将他们的教学与传统实践脱钩,并接受批判性的教学实践。从百分比来看,69.5% 的学生表示他们的学生会乖乖地按照他们的要求去做。因此可以说,一些语言教师仍然认为传统的教学方式会产生更好的效果。这也意味着,虽然一些教师倾向于采用批判性教学法,但其他教师仍然认为应该使用银行系统来教授学

习者。

### 6.3 教学意义

本研究的结果对加纳整个教育系统,特别是高中的教学具有重要意义。首先,未能在课堂上应用批判性教育学原则的教师限制了教育引导学生和社会生活转变的能力。这些教师必须

摒弃传统观念和实践,在备课和授课中采用批判性教学手段 (McCarthy, 2015)。

此外,重要的是,在准备教学时,计划的选择应考虑对社会和个人具有重大价值和重要性的主题。它对学生也很有意义,因为它可以作为在课堂上实现批判性教学法的一种策略。此外,批判性教学法的应用是一个必须特别小心审查的问题。

研究表明,对话对于在日常课堂中实施批判性教学法至关重要。对话意味着师生之间的相互理解。因此,教师与学生对话的意愿代表了教师和学生之间的相互关系 (Sparrow, Sparrow&Swan, 2000)。最后,教师必须努力克服限制他们决定在课堂上应用批判性教学法原则的挑战。通常情况下,教师必须确保他们采取措施促进所有学生充分参与课程,尽管他们的班级有大量学生。可以鼓励大量的小组工作,以确保每个学生在课堂时间有限的情况下都有机会在课堂上分享他们的观点。

### 7 结论

本研究考察了教师对批判性教育学概念及其在加纳高中的适用性的看法。研究表明,教师认为批判性教学法是一种良好的实践,适合语言课堂。他们通过同意大多数正面陈述并不同意一些负面陈述来证明这一点。更重要的是,研究表明,许多教师认真尝试在课堂上应用批判性教学法,主要是考虑学生的个体学习差异。从结果来看,建议教师必须创造一种令人兴奋的课堂氛围,在这种氛围中,课堂被视为一个社区,每个学生都被认可和重视为这个社区的重要成员。教师还必须通过提供提出问题的教育来实践民主,让学生了解和理解学校的政策和决定,这样他们就不会找到自己的方式来获取这些信息。最后,教师必须认识到他们职业中政治和教育的相互作用,并与学生一起确定和塑造他们的信仰、文化和假设,以充分利用批判性教育为他们提供的东西。为了将教育视为自由,加纳教师必须认识到,学校没有也不能没有政治影响。与将自身与政治脱钩的传统教育不同, Darder (1991) 指出,批判教育学认为所有教育理论都与由权力、政治、历史和文化塑造的意识形态密切相关。这意味着学校教育作为一场持续斗争的场地,就什么将被接受为合法的知识和

文化进行了斗争。因此,他认为,将教育视为自由的教师必须通过“合法化和挑战文化体验来解决文化政治的概念,这些文化体验构成了历史和社会现实,而这些历史和社会现实又构成了赋予学生生活意义的形式和界限”(Darder, 1991, 第 77 页)。大多数加纳老师大多带着自己的一套规则进入课堂,根据自己的情绪或感受进行教学,通常在他们认为自己累了的时候就离开课堂。Freire (1985) 警告说,教育是一种政治形式。他指出,学校教育从来都不是中立的。相反,它总是为某些利益服务而阻碍其他利益。他坚持认为,学校教育可以用于解放,就像它被用于压迫一样。

当教师随心所欲地走进教室时,即使这可能并不总是正确的职业方法,他们是在拿别人孩子的生命玩政治,一旦你能做一些受影响者无法抱怨的事情,你成为压迫者。改变我们在加纳的教学方式的旅程可能是崎岖不平的。正如米勒所建议的那样,决定实行批判性教学法的老师可能会觉得他/她正在走一条孤独的道路,因此会感到气馁。他认识到,当老师试图练习但告诫他们这样做时,会有困难。这样做是为了履行这一伟大使命,帮助学生在更有利、更自由的环境中学习。因此,技术时代的加纳学生是时候体验那种让他们在学校感到有能力的教育了。

与加纳实行的传统教育类型相比,批判性教学法是一种可行的替代方案。Obidah (2000) 认为,这是“对学校和教育过程的系统审问,使教育工作者能够将地形不仅仅是教学场所或灌输和社会化的场所,而且是促进和/或否定学生赋权和教师的自我转变”(Obidah,2000, 第 1040 页)。Giroux (1988) 还指出,批判性教育学“考虑到日常的象征性和物质性交易如何为重新思考人们如何赋予他们的经历和声音以意义和伦理实质提供基础”(第 10 页)。因此,我认为这种类型的教学法始于Freire所揭示的人类能动性(或被人性化),将教师视为变革性知识分子,他们在课堂上批判性地审视传统的权力和权威概念,并允许知识和批判性空间存在是为了让学生为自己创造意义并找到力量。本研究使用唯一的问卷调查和访谈来收集数据进行分析。建议未来的研究可以使用观察(除了这两个)来获得综合数据进行分析。此外,未来的研究可能侧重于批判性教学法在课堂上的应用挑战,以便我们更好地理解这些挑战以及教师如何克服这些挑战。

资金: 这项研究没有收到外部资金。

致谢: 感谢所有同意参与本研究的老师。我还要感谢统计人员为研究执行数据输入和统计分析。

利益冲突: 作者声明没有利益冲突。

## 参考文献:

- [1] Adjaye,S.A.(2005).Ghanaian English pronunciation.Edwin Mellen Press.
- [2] Alibakhshi,G.(2011).On the impacts of gender and personality types on Iranian EFL teachers'teaching efficacy and teaching activities preferences.Iranian Journal of Applied Linguistics,14(1),1-22.
- [3] Aliakbari,M.,&Faraji,E.(2011).Basic principles of critical pedagogy.2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences IPEDR,17,78-85.
- [4] Akbari,R.(2008).Transforming lives:Introducing critical pedagogy into ELT classrooms.ELT journal,62(3),276-283.
- [5] Burbules,N.C.&Berk,R.(1999).Critical thinking and critical pedagogy:Relations,differences,and limits.In Popkewitz,T.S.&Fendler,L.(Eds.),Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics(pp.45-65).Routledge
- [6] Canagarajah,S.(2005).Critical pedagogy in L2 learning and teaching.In Hinkel,E.(Ed.),Handbook of research in second language teaching and learning(pp.931-949).Routledge.
- [7] Canagarajah,A.S.(2008).The politics of English language teaching.In May,S.(Ed.),Encyclopedia of language and education.Volume 1:Language policy and political issues in education(pp.213-228).Springer.
- [8] Darder,A.(1991).Culture and power in the classroom:A critical foundation for bicultural education.Bergin &Garvey.
- [9] Fleming,D.&Morgan,B.(2011).Discordant anthems: ESL and critical citizenship education.Citizenship Education Research,1,28-40.
- [10] Freire,A.M.A.(2001).Pedagogia dos Sonhos Possíveis.Editora UNESP.
- [11] Freire,P.(1970).Pedagogy of the oppressed.Continuum.
- [12] Freire,P.(1985).The politics of education:culture, power,and liberation.Bergin&Garvey.
- [13] Freire,P.(1994).Pedagogy of hope:Reliving pedagogy of the oppressed.Continuum.
- [14] Freire,P.(1996).Pedagogia da autonomia:saberes necessáriosàprática educativa.Paz e Terra.
- [15] Freire,P.(2000).Pedagogy of the oppressed:30th anniversary edition.Continuum.
- [16] Giroux,H.A.(1988).Teachers as intellectuals:Toward a critical pedagogy of learning.Bergin Garvey.
- [17] Giroux,H.A.(2011).On critical pedagogy.Bloomsbury.
- [18] Giroux,H.A.&Giroux,S.S.(2006).Challenging neoliberalism's new word order:The promise of critical pedagogy.Cultural studies,critical methodologies,6(1),21-32.
- [19] Gray,J.(2002).The global coursebook in English language teaching.In Block,D.&Cameron,D.(Eds.),Globalization and language teaching(pp.151-167).Routledge.
- [20] hooks,b.(1994).Teaching to transgress:Education as the practice of freedom.Routledge.
- [21] hooks,b.(2004).The will to change:Men,masculinity,and love.Washington Square Press
- [22] Kanpol,B.(1998).Critical pedagogy for beginning teachers:The movement from despair to hope.Online Journal of Critical Pedagogy,2(1).Retrieved from <http://www.wmc.edu/academics/library/pub/jcp/issuell-1/kanpol.html>(accessed 4/8/2020).
- [23] COLLINS,C.,KENWAY,J.&MCLEOD,J.(2000).FACTORS INFLUENCING THE EDUCATIONAL PERFORMANCE
- [24] OF MALES AND FEMALES IN SCHOOL AND THEIR INITIAL DESTINATIONS AFTER LEAVING SCHOOL.COMMONWEALTH DEPARTMENT OF EDUCATION,TRAINING AND YOUTH AFFAIRS.
- [25] Kincheloe,J.L.(2008).Critical pedagogy and the knowledge wars of the twenty-first century.International Journal of Critical Pedagogy,1(1),1-22.
- [26] Kostogriz,A.(2002).Rethinking ESL literacy education in multicultural conditions:The passage through cultural-historical psychology.Doctoral Thesis,University of New England.
- [27] Kubota,R.(2014).We must look at both sides-but a denial of genocide too?:Difficult moments on controversial issues in the classroom.Critical Inquiry in Language Studies,11(4),225-251.
- [28] Kumaravadivelu,B.(2006).TESOL methods:changing tracks,challenging trends.TESOL Quarterly,40(1),59-81.

- [29] Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- [30] López-Gopar, M. E. (2014). Teaching English critically to Mexican children. *ELT Journal*, 68(3), 310-320.
- [31] Mahyuddin, R., Lope Pihie, Z. A., Elias, H., & Konting, M. M. (2004). The incorporation of thinking skills in the school curriculum. *Kajian Malaysia*, Jld, 22(2), 23-33.
- [32] McCarthy, J. (2015). 3 ways to plan for diverse learners: What teachers do? Retrieved from <http://www.edutopia.org/blog/differentiatedinstructionways-to-plan-john-mccarthy>
- [33] McLaren, P. (2000). Paulo Freire's pedagogy of possibility. Freirean pedagogy, praxis, and possibilities: Projects for the new Millennium, 1-22.
- [34] Mbodila, M. & Muhandji, K. (2012). The use of ICT in Education: a comparison of traditional pedagogy and emerging pedagogy enabled by ICTs. In Arabnia, H. R., Cliney, V. A. & Deligiannidi, L. (Eds.), *Proceedings of the International Conference on Frontiers in Education: Computer Science and Computer Engineering (FECS)* (pp. 590-593).
- [35] Moorhouse, B. L. (2014). Using critical pedagogies with young EFL learners in a Hong Kong primary school. *International Journal of Bilingual and Multilingual Teachers of English*, 2(2), 79-90.
- [36] Obidah, J. E. (2000). Mediating boundaries of race, class, and professional authority as a critical multiculturalists. *Teachers College Record*, 102, 1035-1060.
- [37] Ooiwa-Yoshizawa, A. (2012). Implications of EFL critical pedagogy: Theory, practice, and possibilities. *Keiwa Bulletin*, 21, 21-30.
- [38] Pennycook, A. (1989). The concept of method, interested knowledge and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, 23, 589-618.
- [39] Pica, T. (2000). Tradition and transition in English language teaching methodology. *System*, 29, 1-18.
- [40] Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. University of Chicago Press.
- [41] Simon, R. (1992). *Teaching against the grain*. Bergin & Garvey.
- [42] Sparrow, L., Sparrow, H., & Swan, P. (2000). Student-centred learning: Is it possible? In Hermann & Kulski, M. M. (Eds.), *Proceedings of the 9th Annual Teaching Learning Forum*. Curtin University of Technology. <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/sparrow.html>
- [43] Tabatabaei, N. (2013). An evaluation of critical pedagogy and its relationship with teachers' teaching styles in ESP courses in Iranian University. MA. Thesis, Yasuj University, Iran.