

行动学习视角下外语教师实践性知识构建研究

王 栋, 常留英

(江苏科技大学 外国语学院, 江苏 镇江 212003)

摘 要: 参考 Elbaz 提出的教师实践性知识分析框架, 以两位高校英语教师为个案, 从行动学习的视角探究高校外语教师实践性知识的构建途径, 以期为高校外语教师教育与专业发展提供相关启示。

关键词: 外语教师; 实践性知识; 行动学习; 教师专业发展

中图分类号: G451

文献标识码: A

文章编号: 1008-0627 (2011) 06-0064-04

一、引言

20世纪80年代以来, 以“教师”“教师文化”“教师教育”为主题的研究构成了教育研究的最大领域, 教师的“专业化”成为当代教育改革的最大主题之一。^[1]在这一背景下, 人们越来越意识到教学水平的提高、教学改革的成败, 与教师整体素质密切相关。就外语教学领域而言, 对外语教师专业发展的研究也已成为应用语言学和外语教育研究的热点话题。外语教师专业发展是外语教师不断学习、反思、发展和成长的动态过程。外语教师的专业发展是建立在其知识增长的基础之上的。

那么, 外语教师有效的专业发展需要怎样的知识结构? 如何构建这些知识结构? 在对这些问题的探究中, 教师实践性知识研究以其对传统教师教育模式的批判和对实际教师生活体验的关注而成为外语教师专业发展研究的一个突破口。本文以高校外语教师为研究对象, 从行动学习的视角通过个案研究探索如何构建和完善外语教师的实践性知识, 从而为外语教师教育与发展提供启示。

二、外语教师实践性知识

对教师实践性知识的研究始于普通教师教育领域, 其发展主要经历了三个阶段。第一阶段的代表人物 Elbaz 通过个案研究指出教师拥有一类特殊的关于课堂教学经验和技能的知识并构建了针对该类知识的分析框架。在第二阶段, 加

拿大学者 Connelly 和 Clandinin 首次提出了“教师个人实践性知识”的概念并开创了对教师实践性知识的叙事研究范式, 同时指出教师实践性知识的“个体性”和“实践性”特征。教师实践性知识研究的第三阶段由荷兰学者 Beijaard、Verloop、Meijer 为代表, 其研究重点在于具体学科教师的实践性知识以及新手教师与有经验教师实践性知识的对比研究。^[2]我国学者对教师实践性知识研究也取得了一定的进展。如陈向明将教师知识分为“实践性知识”和“理论性知识”两类, 认为两者都是教师专业发展的知识基础, 但前者比后者更为重要, 发挥的作用更大。^[3]此外, 还有多位学者从不同角度论述了教师实践性知识的内涵、特征及来源等。

在外语教学领域, 国内外学者针对教师实践性知识研究的理论基础多来源于普通教育领域。如 Golombek 借鉴 Elbaz 的分析框架和 Connelly 与 Clandinin 的叙事方法研究了两名英语教师的实践性知识。^[4]Tsui 通过对香港四名英语教师开展的多个案研究区分了处于不同发展阶段的外语教师实践性知识差别。^[5]我国学者吴一安则提出外语教师应具备技术性、实践性和解放性三类知识;^[6]王艳以两名优秀高校英语教师为例探究了外语教师实践性知识的构成与特点;^[7]崔大志从叙事库构建的角度探讨了外语教师实践性知识的表达与管理。^[8]

综观上述研究, 尽管对教师实践性知识内涵

收稿日期: 2011-06-10

基金项目: 江苏省教育科学“十一五”规划重点课题(Y-a/200903); 江苏省高等教育教改研究课题(2011JSJG474)

第一作者简介: 王 栋(1979-), 男, 江苏镇江人, 讲师/博士研究生, 主要研究方向: 外语教师教育与专业发展。E-mail: wanwan4152003@126.com

的理解不尽相同,但却不难总结其共性特征。教师实践性知识是在教育教学实践活动中形成的并实际产生影响的对教育教学的认识,它包括个人的直觉、灵感、洞察力、价值观和心智模式等,大都表现为高度个人化的隐性知识。教师实践性知识深藏于教师个人的教学行为、价值观念与认知模式之中,直接影响教师日常的教育教学行为方式。^[9]外语教师的教学工作中蕴藏着丰富的实践性知识,这类知识具有情境性、实践性、缄默性、个体性等特征,是真正指导和监控教师思考与行为的行动准则,^[10]也是外语教师专业发展的主要知识基础。

三、行动学习的内涵与特征

行动学习是由英国管理学家 Revans 于 20 世纪 40 年代创立的一种用于成人培训的学习理念和方法。对于行动学习的定义,目前较为大家接受的是由 McGill 和 Beaty 提出的即行动学习是一个以完成预定的工作为目的,在同事支持下持续不断的反思与学习的过程。行动学习中,学习者将工作中遇到的重要的实际问题带到学习小组,在其他成员的支持下解决这一问题,参与者通过解决问题的过程不断反思已有的经验,得到学习和提高。^[11]行动学习理论认为,传授结构化的知识是传统教育和培训的主要方式,但在快速变革的社会中学习者还需要有创造性地提出问题,只有这样才能在决策时把问题的许多复杂因素考虑进去。此外,行动学习不是简单地主张在行动中获得新知识和能力,而是更关注对以往经验的总结和反思,可以看作是“从做中学”“从反思中学”“在学习中学会学习”有机结合。^[12]

从行动学习的定义和内涵可以概括出其具有行动性、反思性、合作性、参与性和操作性等特点。此外,行动学习还具有问题导向、主体介入、持续调整等重要特征,其要素还包括反思实践、同伴互助和专业引领等。简而言之,学习者的先前经验是行动学习开展的基础,所要解决的问题是其核心,而对问题的解决则是其直接目标。行动学习就是学习者建立在经验基础之上与他人合作对现实问题不断展开反思并从中获得学习的过程,其核心要素就在于经验、反思、问题和行动。教师在行动学习的过程中往往需要根据自己的学习和教学经验提出自己所面临的教

学问题并和专家、同事甚至学生一起思考、共同探索解决问题的方案并付诸实践。该学习方式克服了传统理论学习过于注重教师被动接受外部知识的弊端,是教师在行动中获得知识增长与专业成长的过程,对教师专业发展有着积极意义。

四、高校外语教师实践性知识的构建途径

如前所述,实践性知识的构建是促进外语教师专业发展的有效途径。那么,如何在高等院校这一特定的教育教学环境下提升外语教师的实践性知识?为研究这一问题,笔者选取自己所工作院校的两位英语教师张丹和赵丽(匿名处理)开展个案研究,通过课堂观察和深度访谈探讨她们实践性知识的获取途径。两位教师学生评教反映良好,并曾多次获得学校教学优秀成果奖,是学院公认的骨干教师。

文献研究表明,教学经历、授课学生等是影响教师实践性知识获取的重要因素。因此本研究在选择两位教师作为研究对象时遵循了“差异性抽样”原则,即对两名教师在教龄、职称、讲授课程、授课学生等方面作了区分。张丹老师曾留学英国获教育学硕士学位,目前讲授非英语专业二年级大学英语课程;而赵丽老师则在学院英语系工作,曾讲授过多门课程如英语口语、视听、写作等,目前专门从事英语专业一年级的精读教学工作。在本研究中,笔者对两位教师分别进行了两次深度访谈,内容包括他们的学习经历、日常教学中的困惑、开展教学反思情况等,访谈目的在于了解教师个人经历以及工作方式对于她们实践性知识建构的作用。此外,笔者还不介入课堂教学的方式对两位教师开展了为期四周的课堂观摩,主要观察教师的课堂组织、与学生的教学互动、反思实践行为等,目的在于探究他们如何在课堂教学中总结教学问题并在实践中加以解决。之后,笔者通过对访谈和观摩记录的总结归纳两位教师获取实践性知识的特征,从而总结出他们构建实践性知识的途径。

(一) 反思个人生活

教师专业认知并非从正式成为教师才开始,而是涵盖他们的整个生活过程。其中,来自教师个人生活史的特殊经验或“关键事件”会通过他们的主观感受与诠释形成教师的价值取向与信念,进而影响他们日后的专业实践和发展。教师

反思个人生活是教师通过对自己专业成长的回顾和思考,解析其中对自己成长具有深刻影响的各种因素与事件从而产生新的认识与理解。在此过程中,教师的实践性知识获得了增长。

从对两位教师的访谈结果来看,两位教师都有勤于反思的习惯,此外,两位老师均提及反思职业发展生涯中的“关键事件”对他们成长的作用。如张丹老师提到她在参加学校青年教师讲课比赛后得到了很多专家的点评,她现在还经常结合这些点评思考自己在教学上的不足。根据行动学习理论,个人经验是行动学习的前提,而反思则是其核心。教师的个人生活史中充满了各种经验,这些经验特别是其中的“关键事件”凝聚了教师大量的实践智慧,是他们构建实践性知识的宝贵财富。但经验却不能直接转化为实践性知识,教师只有勤于反思才可以提炼出其中的实践性知识,从而丰富自己的实践智慧,因此,教师不断反思个人生活是构建实践性知识的重要途径,体现了行动学习反思性和行动性的特征。

(二) 扎根行动研究

行动研究促进教师实践性知识生成的另一有效途径。行动研究是教师针对在教学中遇到的实际问题自己开展或与专家合作开展的旨在解决实践问题的研究方式,是教育理论与实践相结合的桥梁。通过行动研究,教师利用这些技能和策略开展教学,还可以不断构建教师的实践性知识。

从访谈结果来看,两位教师都认为开展教学行动研究比理论研究对于他们的成长有更大的促进作用。两位老师都提到她们经常开展基于实际问题的教学行动研究,通过这些研究她们丰富了各自的外语教学技能和策略,从而不断构建了自己的实践智慧。从行动学习的视角来看,研究是学习的一个下位概念,任何研究活动都是参与者的一种学习过程,因此行动研究也是行动学习的一种形式。在教学行动研究中,教师针对问题,通过反思、计划、行动的循环过程构建了基于外语教学的实践性知识,体现了行动学习反思性、主体性和操作性的特点。在此过程中,教师的自我知识和外语教学情境知识不断得以丰富。

(三) 组织教学观摩

教学观摩即教师之间的互相听课与交流,并

在此基础上互相学习提高的行为。教师通过互相之间的听课可以不断反思教学行为背后潜藏的理念,检视自己的教学行为,感悟教学策略;通过观摩后的交流教师还可以增进对教学问题的理解,完善各自的学科教学知识和自我知识。

教学观摩对于听课教师和被听课教师都有益处,对两位教师的访谈也证实了这一点。赵丽老师是外语学院教学督导组,需要经常性地听课,而张丹老师则多次参加各类讲课比赛,她从一个被观摩者的角度认为同行听课可以帮助自己了解意识不到的教学问题,敦促自己不断完善自己的教学技能。在课堂观摩中不论是听课教师还是被听课教师都能够在课后进行反思,反思课堂教学中存在的问题以及改进的途径,这一过程往往是在双方合作的基础上开展的。这体现出了行动学习围绕具体问题在同事支持下不断改进实践的学习理念,也反映了行动学习反思性、合作性的特征。

(四) 倡导案例研修

教学案例是包含了特有教学理念与具体行为方式的具有典型意义的教学问题综合体。高校外语教学中案例研修主要是以集体备课、课题研究等形式开展的。在对案例的讨论研修中教师们贡献各自的智慧,通过多元化的对话,参与教师可以提升理论与实践经验相互结合与转换的能力,同时加深了对教学环境的了解。

受访教师张丹担任大学外语部年级备课组长,需要经常组织本年级大学英语教师集体备课,而李丽老师提到自己主持教改课题研究,课题组成员定期聚会汇报研究进展,有时还会邀请专家的参与指导。从行动学习的角度看,教师案例研修所要探讨的都是一些典型的问题,围绕这些问题教师首先要开展反思,然后在专家或优秀教师的带领下合作寻求解决方案。这个过程与行动学习的理念不谋而合,体现了行动学习最重要的三个要素即反思实践、同伴互助和专业引领,也体现了其反思性、合作性、行动性的特征。

五、结论与启示

教师的专业发展是靠实践性知识作为保障的,教师成长的关键在于实践性知识的不断丰富和实践智慧的不断提升。对于高校外语教师来说,他们一般都具备较为丰富的语言教学理论知

识,但其面临的最大问题是如何将这些理论知识转化为实践知识。实践性知识是一种隐含于教学实践过程之中的隐性知识,其获得只有通过教师的具体实践才可以实现。高校外语教师在行动学习的过程中通过反思、质疑和讨论等方式使实践性知识得以外化,之后教师再通过学习将这些业已外化的知识内化为自己的实践智慧,从这个意义上说,行动学习是高校外语教师实践性知识生成和构建的主要来源。上文所讨论的构建高校外语教师实践性知识的诸多途径尽管有些并不构成完整的行动学习循环,但每种途径都体现了行动学习的理念,对高校外语教师实践性知识的构建具有重要价值。当然,作为一种学习理念,行动学习有诸多的实施形式,其核心特征在于其反思性、行动性和操作性。这对于高校外语教师教育与发展有很大的启示作用。

首先,相比中小学教师而言,高校外语教师接受在职培训的机会较少,且现有的培训在内容上多侧重对教师理论知识的输入,缺乏对其实践知识的关注;培训方式则以专家讲授、教师听讲为主。事实上,高校外语教师一般学历层次较高,往往并不缺乏理论知识,而是缺乏将理论与实践相结合的能力。因此,高校外语教师培训在内容上应该以实践性知识的培养为主并在具体方法上采用诸如案例研修、课堂观摩等行动学习方式。其次,各高校外语院系要创造有利于教师开展行动学习的氛围,制定诸如青年教师导师制、集体备课等制度并在日常工作中贯彻这些制度,

从而为教师实践性知识的增长与完善提供保障。最后,广大教师还要从自身做起,努力做到勤于反思个人生活和教学实践、积极开展教学行动研究等,从而为自己实践智慧的增长创造条件。

参考文献

- [1] 钟启泉. 教师“专业化”: 理念、制度、课题[J]. 教育研究, 2001(12): 12-16.
- [2] BEIJAARD D, N VERLOOP. Evaluation of story-line methodology in research on teachers' practical knowledge [J]. *Studies in Education Evaluation*, 1999(2): 321-337.
- [3] 陈向明. 实践性知识: 教师专业发展的知识基础[J]. 北京大学教育评论, 2003(1): 104-112.
- [4] GOLOMBEK P R. A Study of language teachers' personal practical knowledge[J]. *TESOL Quarterly*, 1998(3): 142-156.
- [5] TSUI A B M. Understanding experience in teaching: Case Studies of Second Language teachers[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2003: 43-45.
- [6] 吴一安. 优秀外语教师专业素质探究[J]. 外语教学与研究, 2005(3): 199-205.
- [7] 王艳. 优秀外语教师实践性知识的个案研究[J]. 外语教学理论与实践, 2011(1): 68-75.
- [8] 崔大志. 外语教师实践性知识的表达与管理[J]. 内蒙古民族大学学报, 2010(5): 102-104.
- [9] 金忠明, 李慧洁. 论教师实践性知识及其来源[J]. 全球教育展望, 2009(2): 67-69.
- [10] ELBAZ F. Teacher thinking: a study of practical knowledge [M]. New York: Nichols, 1985.
- [11] 伊恩·麦吉尔, 利兹·贝蒂. 行动学习法[M]. 北京: 华夏出版社, 2002: 114.
- [12] REVANS R. Action learning: its origins and nature [M]. Brookfield: Gower Press, 1997: 31-35.

On Foreign Language Teachers' Practical Knowledge Construction from the Perspective of Action Learning

WANG Dong, CHANG Liu-ying

(Faculty of Foreign Languages, Jiangsu University of Science & Technology, Zhenjiang 212003, China)

Abstract: This paper, referring to Elbaz's analysis framework of teachers' practical knowledge, discusses the construction of college foreign language teachers' practical knowledge through a case study of two college English teachers from the perspective action learning, in an attempt to provide references to college foreign languages teachers' education and professional development.

Key words: foreign language teachers; practical knowledge; action learning; teachers' professional development

(责任编辑 周密)