

项目式英语教学中的教师专业发展*

天津科技大学 易 龙

摘要:本研究考察大学英语教师在项目式教学过程中的专业发展。研究者对包括教师日志在内的多种质性数据进行了分析,其结果表明大学英语教师在面对项目式教学的困难与挑战时,通过积极反思与行动,在英语学科教学能力与效果、对英语教育的理解和认识、对英语教学职业的理解与道德观,以及对自身学习与未来发展的认识等四个方面出现了积极变化,实现了专业发展。

关键词:项目式英语教学;反思;教师专业发展

作者简介:硕士,讲师,研究方向为二语习得与口译研究。电子邮箱:yilong@tust.edu.cn

近年来教师专业发展已成为国内教育研究者的关注焦点之一,对外语教师专业发展的探究也正在兴起。文献显示外语教师作为群体已开始对自身职业发展的前景与途径进行思考和探索,但外语教师个体仍多将此问题归为政策制定者和教育理论研究者的职责,外语教师个体主导实现自身专业发展的研究和报告较为匮乏,对自身理念与行为的反思和剖析则更为少见。这在某种程度上表明我国外语教学人员并未将专业发展与革新自身思维和行为联系起来。

国内项目式语言教学(project-based language instruction)的研究显示,这一新兴的教学方式是对我国学校沿袭多年的语言教学方式的重大变革,也对教师和学生能力提出了挑战。以此为契机和平台,本研究试图探究大学英语教师在面对项目教学活动的困难和挑战时是否实现,以及在哪些维度上实现自身的专业发展。

1 项目式英语教学

项目式英语教学是指学生在英语教师的协助下,确定要研究的课题(项目, project)并制定计划,以个体或小组为单位在一段时间内使用英语进行该课题的探索,最后提交项目成果(口头或书面报告等)进行评估(Fried-Booth, 2002; Beckett & Miller, 2006)。贝克特(Beckett, 2002)定义了语言教学中的项目活动(project work)——团体或个体同时进行语言与内容学习的一系列活动,包括计划、研究(实证或阅读文献)、分析和综合数据、通过口头或书面形式对过程和成果进行反思和汇报。

斯托勒(Stoller, 2006)指出了项目式教学在二语课堂的多种优势。它并非培养单项语言技能,而是为语言学习创设全面而真实的环境;项目活动融合语言技能与认知技能的培养,与现实问题联系紧密,激发学生学习动机,促进团队协作学习方式的培养(Yamada & Moeller, 2001; 石锡书, 2009)。项目式教学改变教师角色,促使学生进行自主性学习(McCarthy, 2010)。在项目活动中,学生结合内容学习与语言学习,在语言观、文化观等思维方式上发生明显改变(Su, 2011)。

在教学目标、学习项目的组织与过程、项目产品、项目评估、师生角色等方面,项目式语言教学与传统的教师主导课堂、专注教材讲解的方式迥然不同。它体现了杜威(Dewey, 1938)主张的“体验式学习”、“以学生为中心的”教学理念,符合建构主义学习理论,秉承“交际语言教学”的理念内核,融合“基于内容的教学”与“基于任务的教学”思路(吴延国、张文忠, 2011)。

项目式语言教学在中国仍处于尝试、发展、探究的阶段。虽然它确实具备独特新颖之处,也切合当前大学英语教学改革的要求(易龙、张文忠, 2008),但将其融入中国大学英语教学的实证研究与理论探讨的文献数量并不多(张文忠, 2007, 2010; 顾佩娅, 2007; 高艳, 2010; Li, 2010; 刘育东, 2011),且对于一线外语教师在项目式教学实践中的困难和思维变化缺乏关注和深入了解。初次尝试项目式语言教学意味着压力、挑战与思维冲击(Guo, 2006),但正如杜利与马萨茨(Dooly & Masats, 2011)所言,只有教师亲身体验项目式教学才能真正改变理念与行为模式,从而革新课堂、提升教学效果。

2 教师专业发展

2.1 教师专业发展的维度

国外文献中的“教师专业发展”这一概念经历了从狭义到广义、从教育机构主导到教师个体主导的转变。布莱德森(Bredeson, 2002)将教师专业发展定义为“能激发教师创造性和反思能力从而改善其教学行为的学习机会”,强调其中三项相互依赖的因素——学习、参与和改善教学行为。加雷特(Garet, 2001)在全美范围内进行的调查表明,各种职业培训课程未能使教师有效获得专业知识与技能的增长。曼恩(Mann, 2005)认为研究者应该认识到传统教师专业发展模式中的狭隘、工具理性和功利的属性,应在教师专业发展中加入个体主导探索及道德伦理因素。研究者和教育家们(Vandenberghe, 2002; Mann, 2005; 陈柏华、高凌飏, 2007)指出了教师专业发展应包含更多维度,如教师对职业生涯与身份地位的视角、教师发展中的自我主导性、信念与价值观念的建构等。陈柏华与高凌飏(2007)认为教师在其专业成长过程中需要三个方面的发展,即专业规划能力、专业素养以及课堂教学能力,其中专业素养包括教师所应该具备的专业知识、专业意识以及专业信念。

在教师专业成长协会(Teacher Professional Growth Consortium)发布的互联模式(1994)中,教师专业发展涉及了四个相互联系的领域(domain):个人领域(personal domain)、实践领域(domain of practice)、效果领域(domain of consequence)以及外在领域(external domain)。个人领域主要包括教师的专业知识——尤其是学科教学知识(pedagogical content knowledge)——的发展、教师的职业道德与观念以及看待专业学习和发展的态度。其他三个领域分别对应教师实施的教学行动、教学实践的效应以及教师发展的外在环境。吴一安(2005)在全国高校范围内进行问卷调查,构建了我国高校优秀英语教师的专业素质框架。该框架包含四个维度:外语学科教学能力、外语教师职业观和职业道德、外语教学观、外语教师学习与发展观;其内涵印证了1994年教师专业发展互联模式。史耕山与周燕(2009)的研究则显示了中国优秀外语教师素质的传承性,归纳出与吴一安研究相似的四大类属,并强调师德素质与情感素质是教师素质内涵的基础与前提。

2.2 反思性教学

“反思性教学”在教师专业发展中的重要性日益显著,体现在教师教育文献

中相关论述与研究报告日渐增多。杜威(Dewey)早在1933年即强调过教育中的反思行为,指出反思是因为教育中有需要解决的问题。舍恩(Schön, 1983)提出了“反思的教育实践者”的概念。沃利斯(Wallace, 1991)提出专业教育与职业发展的反思教学模式,指出教师所学知识和自身经验只有通过实践和反思的循环才能促进专业能力增长。斯托诺夫(Stoynoff, 2004)指出英语教师教育中出现了重视反思能力培养的趋势,且文献中多体现“反思的教育实践者”的观察视角。甘正东(2000)认为反思性教学强调教师的个人兴趣、个人情感体验、个人主导的思考,目的是为了建构教师自身针对实际教学语境的教学理论,即学科教学知识。反思性教学的形式包括撰写教师日志、观察其他教师课堂、课堂录像以及行动研究等。

在我国高校外语教师专业发展的研究方面,吴一安(2008)进行了大规模调研,总结优秀外语教师总是通过不断反思自身教学来促成教学改革和科研行动,其获得发展的内因之一是追求知识。该研究指出外语教师的专业发展是个长期、逐渐进步的过程,主要途径是探索性和反思性的教学实践。周燕(2008)提出了高校英语教师在职发展模式,认为教师生涯的第四年到第六年为教学发展阶段。此阶段教师应该参加具有针对性的各种短期、专题式研修班,或者获得教育硕士学位教育,以取得教育理念、科研能力和反思能力上的进步,从而开始正式进入教师专业发展。文秋芳、任庆梅(2011)建构了高校外语教师互动型专业发展模式,提升了教师教学与科研能力;在该模式下,教师与研究人员进行密切互动,其中观看自己和他人的课堂录像并讨论、“交流反思日记+商讨研究方案”、写作行动研究论文都属反思性教学范畴。这些大规模、参与人数众多的研究是近年具有代表性的成果,凸显了反思性教学实践在外语教师专业发展中日益重要的作用,证明了外语教师发展最终应根植于个体思维和理念的变革。

3 研究设计与项目教学活动

3.1 研究设计

本研究选取了一名大学英语教师作为个案研究对象,考察他在应对项目式英语教学的困难与挑战时是否出现思维与理念的变化,以及在哪些方面实现了专业发展。研究数据收集方法包括教师日志、参与者观察、视频录像与采访录音;所得数据按以下四个维度进行整理与分析:1)英语教学能力与效果;2)对英语

教育的理解和认识; 3) 对英语教学职业的理解与道德观; 4) 对自身学习与未来发展的认识。

3.2 项目教学: 困难与行动

作为个案研究对象的教师从事大学英语教学刚满五年, 对于如何提升英语教学效果, 他感到困惑并期盼通过使用项目式英语教学法为课堂带来变化。教师的项目式教学活动跨度为十二周, 涉及两名本科一年级新生(分别为艺术与生物制药专业)。学生 A 选择了数独(Sudoku)的起源、竞赛及解题策略为研究内容, 完成了两次报告, 制作了关于数独的宣传折页; 学生 B 则试图考察流行英语水平测试的门类, 了解何种英语测试最适合本科毕业即就业的大学生, 但该生的项目活动止步于中期报告。两名学生在学期末接受了采访, 在采访中, 她们对项目式英语学习和教师的帮助给予了积极评价。

在项目活动的多个环节中, 教师的工作内容发生较大变化, 遇到了过去教学中未出现的困难。在反思之后, 他积极采取了应对措施:

1) 选定课题。因为缺乏课题研究经历, 师生在选定课题时感觉茫然, 沟通耗时较长。教师通过反复阅读文献资料提出了几个方案, 引导学生兴趣, 最终确定了研究课题。

2) 制定研究计划。教师按照文献中的项目活动模式, 给学生讲解计划的重要性以及如何制定计划。但是学生并不具备计划拟定能力, 长达十二周的计划大部分最终由教师制定。

3) 搜集资料并阅读。两名学生几乎都不会使用搜索引擎进行资料的搜集和筛选, 学生 B 对计算机的使用尤为陌生; 校园内还存在计算机资源的使用限制。因不习惯短时期内大量的外文信息输入, 且获取到的一部分英文资料难度较高, 学生阅读资料的速度相当缓慢。这阶段教师提供了如下帮助: (1) 指导学生通过互联网搜索引擎获得信息, 并利用好图书馆馆藏资源; (2) 帮助学生搜集相关材料(但未进行难度筛选); (3) 讲解精读、泛读等学习方法及中型、大型词典尤其是英英词典的使用方法。虽然总体上学生受到语言水平和原有阅读习惯的限制, 完成阅读处理的资料并不算多, 但在信息量和语言难度上已明显超过了大学英语课程教材。

4) 中期报告。经过四周的阅读和思考, 学生写出了相当长度的中期报告, 并最终在班里进行了多媒体辅助的口头报告。教师提供的帮助包括: (1) 改善报告文字表达, 包括语法错误、选词不当和拼写错误; (2) 在发现学生不会使用

PowerPoint 软件进行多媒体课件制作后,教师对软件进行入门式的介绍和演示,并帮助学生增强课件效果;(3)针对报告前的紧张情绪,教师为学生提供心理辅助和精神支持,并讲解如何增强交际中口语表达的效果。两名学生中期报告均超过 10 分钟,教师对整个过程进行了录像。

5) 终期报告。在中期报告之后,学生进入倦怠期,不再积极进行资料搜集和阅读,项目活动几乎停滞。教师也因为前期精力投入较多且承担了其他工作,出现心理疲倦,对学生项目活动缺乏关注,未及时发现学生状态的问题。学生 B 因处于大学过渡期且面临结课和考试等多种压力,在这个阶段选择了放弃项目。学生 A 则在教师的精神勉励和语言训练支持之下,坚持写完终期报告,完成课件制作,以更高的语言质量和更长的持续时间进行了多媒体辅助的口头报告并完成了宣传折页的制作。

6) 项目产品评估和建议。教师针对两次报告的文字表达和口头表达(结合报告录像)进行了评价,指出学生在项目活动中的欠缺和成功之处。教师指出学生在项目活动中应对资料搜集和筛选、信息处理方法、口头表达效果等方面多加注意,并强调从项目活动一开始就明确研究问题和范围的重要性。对学生语言产品做出如此具体而深入的评估、建议,对教师来说也是全新的体验。

4 在项目式英语教学中实现专业发展

在指导项目活动的过程中,教师记录了五万余字的反思日志,反映了他在项目式英语教学与课堂教学中的困难、反思与行动。项目结束后对学生的采访录音也被转写为文本。研究者按照外语教师发展的四个维度对反思日志与采访文本进行了梳理与分析,并综合项目产品、报告录像、参与者观察等实验数据,判断教师在各方面均出现了积极的变化。

4.1 外语学科教学能力与效果

教师获得项目式英语教学实践知识(学科教学知识)方面的增长。在处理项目活动困难时,他理解了非英语专业本科生在计算机资源与技术应用、学习习惯与元认知策略、语言知识与应用技能、内部和外部压力等多方面的困难,学会了防范与应对这些因素对大学英语教与学的影响。他理解了项目式教学实践者角色和任务的挑战与多样性,学会了如何与学生一同创设具有意义的语言学习环境,使学习者从事对个人富有意义的学习活动。项目式语言教学体验使教师

加深了对语言“用中学”的理解,明显改变了教师整体教学风格——学生被赋予更多机会创造性地使用新词汇、进行语言输出、增加交际活动。

学生高度肯定教师的教学效果。学生在访谈中反映了教师对她们在查阅资料、词汇、语法、语音语调、语言交际方面的帮助,认为项目式语言教学特别具有针对性和建设性。学生 A 反馈说她对语言学习的认识、掌握的语言知识和技能以及项目主题知识已明显超过了同班同学。学生 A 曾做出如下评价:

“教我去查找资料的时候应该从哪些方面着手。教我怎么用电脑查资料。……让我拟定一个计划,给我的计划做修改。告诉我应该怎么定计划。……提高我说的能力——单词,句子,语音语调等。……如果没有他的帮助,可能我到现在什么都做不出来。”(访谈,12月24日)

“她(学生 A)同时告诉我她认为我特别认真负责,教给了她很多东西,也为她创造了很多锻炼机会,远远超过了她见过的其他英文老师。今天的活动我相信对于我们来说都是意义重大的……从她对我的直接肯定中我获取了不少力量。”(教师日志,12月8日)

研究者对多种数据的客观分析表明,项目式英语教学效果明显,学生在内容学习与语言学习上取得了较大进展。教师为学生的语言输入消除障碍、解答疑惑,使学生快速提升了词汇量、信息阅读处理速度、有意义的语言输出等方面。作为大一的设计专业学生,学生 A 能够在中期报告和终期报告中独立连续产出有意义的英语语流达到十分钟以上,虽仍存在语言错误,但对于项目主题内容的理解和表达明显具有一定专业性,语言的流畅度和准确度较令人满意,良好的交际效果明显超过同阶段本科生水平。

4.2 对英语教育的理解和认识

在项目式教学活动中,教师持续在实践和理念两方面遭遇到挑战和挫折。为什么会遇到这些困难?为什么在项目教学中总感觉到对自身能力的挑战?如何去克服它们,帮助学生继续项目学习活动?当代大学英语教师的工作和角色到底是什么?这些积极的反思常见于日志,体现了教师对于大学英语教育现状和未来的思考,也表明他逐渐形成了对当代大学英语教育的深刻理解。

4.2.1 大学英语课程纲要与目标

1) 教师深刻理解了新的《大学英语课程要求》(2007,以下简称《要求》)。在进行项目式教学之前,他和众多同事一样,未曾认真地通读过这份文件。但通过项目教学实践和与学生深入接触,他反思自身和同事们的教学方式,带着疑惑反复阅读了这份文件。他开始认同文件对新时代大学生应培养的语言和认知能力的描述,以及大学英语教学应符合大学生群体自我发展的多方面需求的论述,认识到大学英语教师自身在思维和实践中的变革的迫切性。他最终形成判断:项目式英语教学正是适应《要求》的教学方式,它符合当前改革思路中结合课堂教学与基于计算机网络的自主学习的课程体系。

2) 教师真正理解了英语教师在实现教学改革目标中的核心作用。新的《要求》为大学英语教师群体在学生能力培养方面提出了新目标、新方向和更高要求。在项目教学活动中,教师开始真正认识大学英语教师是大学生英语学习活动的重要组织者、辅助者以及多种支持的提供者;大学生其实在众多方面还仰赖英语教师的引导、解释、辅助和鼓励,只是在传统教学模式下,这些需求处于隐而未显、悬而未决的状态。若要实现教学改革目标,大学英语教师群体必须得到足够的重视和训练。他前所未有地为身边的外语教师群体、为大学英语的现状和未来感到焦虑。他曾写道:

“国家教育部高教司要求大学外语教师能够改变观念和做法,并以《要求》的形式进行了传达。这样的要求,从根本上来讲,如果能得到广大外语学院和教师的重视,是能够促进教师反思自己以前和现在的教学,使自己的业务得到进一步发展的,但是这样的要求本身并不能提供保障。……同事们认真阅读的很少,因为谁都知道这样的人手一份的文件,大概也只是形式,学院并不会深入到基层来调查了解一线教师是否实践了新的教学要求,将教学重心转移到应用能力上来。”(教师日志,12月15日)

3) 教师认识到大学英语学习内容应基于大学生的个体兴趣与需求。教师曾经将主要精力耗费在教材内容的挖掘、语言形式的讲解和词汇知识传授上,但随着学生项目活动的开展,他的教学内容发生变化,更注重学生的语言应用和交际效果,而非语言形式的强化。教师观察到,在项目活动中,学生虽然常遇到较难的词汇和句式,但仍会坚持继续查字典和学习;这源于学生对学习内容具备探索的兴趣,并具有潜在的语言应用需求。他开始认识到,与学生的兴趣和需求密切相关的学习内容才是最合适的教材。他写道:

“学生的冷淡表现也对我们课文的必要性提出了质疑,我们的这篇精读课文在他们看来也许是没有那么大意义的——他们不会把课文和自己的生活联系起来,也就决定了他们不会重视其中的信息,或者只是把信息进行狭窄化处理,比如只是留意字词。”(教师日志,11月28日)

由此,教师理解了在《要求》中提倡基于计算机网络的学生自主学习的意义;自主学习才能使根据个体兴趣和需求寻找最合适的学习内容。同时,在项目活动中,教师和学生都发现网络搜索得到的资料虽然新颖,但部分材料难度过高且语言准确性难有保障,不利于语言学习。因此,教师也认识到经过严格选编、正式出版的教材在规范、系统的语言训练中是不可或缺的。至此教师对当前大学英语学习内容形成了均衡、稳定的认识。

4.2.2 有效的英语教学

在指导项目活动前,教师没有仔细思考过何为“有效的英语教学”。他的教学精力主要集中在语言形式的分析、词汇知识的讲解和记忆、向学生提出预习要求并检查课后作业上;至于这些教学活动对于学生语言能力的增长是否具备有效性,他认为短期无法评估。可能正因为没有探究过“有效的英语教学”是什么以及如何达到它,教师的工作出现了瓶颈:他不知道自己的教学到底促使学生发生何种变化,学生虽然觉得该老师挺认真,可是在学期评教中给他的量化评价出现了下滑趋势。

在项目活动中,教师近距离观察、参与了学生的学习过程;通过痛苦的反思,教师判断自己以往的教学实践和思维被禁锢在一个模式中:虽然他认为自身教学专业技能在逐年增强,但教学对象实际上是被忽略的。他认识到当学生的存在、兴趣和个性化发展需要得不到重视时,再努力的英语教学也可能失去意义。指导项目活动使教师洞察到形成良好学习效果的机制,由此他形成了“有效英语教学”的全新理念:

1) 有效的英语教学应该是能够促进学生个性化发展的语言教学,而并非单纯的语言训练。它应该和学生的需要与兴趣相关,能够促进学生未来多方面的发展,是具备高度应用性的语言教学。有效的语言教学应结合学生主导的语言体验、实际应用与教师主导的语言知识传授、语言技能训练。在当前,更应重视开发学生的主动学习能力,促发学生基于个体需求进行有意义的语言学习活动。

2) 教师应增强对教学过程的计划、管理与评估。计划是为了消除随意性,

增加合理性;管理和评估是为了保证一定阶段的教学活动最终达到既定的目标。英语教师应使英语课堂活动都在更宏大、长远的教学计划内,则学生学习动机与目标更明确,教学活动更富意义,教学效果也会更可观。富于计划性、善于管理的英语教师才能在促使学生使用元认知策略提升外语学习效率的同时避免忽略学生的问题和需求。

3) 为了达到有效教学,师生互动应包括足够的协商与交流,以确保学生在语言学习中的问题被及时发现并得到有效解决;在采访中,学生A曾对教师做过一段评价:

“感觉你注重的不是我做的结果怎么样,而是我这个过程、我有没有在做。每次跟你在一起说话的时候,没有压力,很平和的那种,而且很善于引导学生。就是你每说一句话的时候,可能你自己没有感觉到,但是有时候在我就会想很多,就是引导性很好。而且非常平和的情绪,引导学生想很多,我觉得这非常好。因为我觉得做老师,就是要有一种特质啊,学生就想跟你说,交流,这样老师和学生的互动上就会比较好。”(访谈,12月31日)

4) 学生应被鼓励使用英语完成多种具有智力挑战性和交际性的任务。语言起源于社会活动,也应在有意义的多样化的社会活动中习得。

5) 教师应培养学生独立、正确、有效地使用英语工具书的能力。在反思日志中,教师记录了他是如何艰难地教学生使用词典以理解语境中的词义;教师由此认为“绝非每个人都知道如何使用词典准确确定词汇的语境含义”,应通过引导、示范消除学生对词典(包括流行的便携电子词典)的误用和滥用,提升学生英语自学中的效率。

4.2.3 形成性评估

对教师来说,“形成性评估”曾是个时髦的概念和说法,他并不了解它真正的内涵和意义,也从未在教学中实践过。但通过指导项目活动,教师开始认识到形成性评估能确保更快发现和解决学习过程中的问题,保证学习活动持续健康地开展,从而实现预期教学效果。这种认识的产生主要源于教师对项目活动指导失误的反思。教师在日志中曾这样记录:

“我让A试读了我的日志一两段,她非常感兴趣,说她也曾经这样做过,可惜没有坚持下来。我鼓励她也可以这样做,每天写一两段,这样可以更好

地掌控自己的生活和学习,而且落到纸面上的东西比较容易实现。说的时候我突然想到,我其实早就应该让她坚持记自己的学习活动笔记的,但是之前我没有这样要求,所以对于她的学习过程我也没有掌控好;如果她也写学习日志的话,应该每段计划会完成得比较好,阅读量也会更大。”(教师日志,12月16日)

教师过去没有在教学中定期评估、了解学生学习情况的习惯,这为项目教学活动带来了损失:学生在中后期出现倦怠情绪时,没有得到教师的支持和监督,项目活动停滞一两周。教师在日志中对这次失误深刻反思,认识到形成性评估虽然意味着教学负担加重,但是对于确保教学过程顺利开展并取得良好效果意义重大。

4.2.4 师生关系与角色

1) 教师认识到教育的中心永远是学生,而相互了解、信赖的师生关系是教育的基础。在教学反思日志中,教师回顾了自己过去的师生关系,对比了项目活动中的师生关系,认识到自己在师生互动方面存在思维误区。可能由于自身学习经历的影响,教师在以前的工作中与学生一直保持距离,除了交流教材内容和学习方法之外,他对学生的生存状态和心理特征了解较少,所以与学生关系越来越疏离。在指导项目活动时,教师与学生沟通,交流大大增加,对学生们的教育与生活背景更加了解,也逐渐学会了倾听学生的思想与问题,在学生需要帮助时立刻提供支持与鼓励。在与教师建立良好的相互信任关系后,学生乐于接受教师给予的精神道义、技术、外语知识上的支持,愿意主动努力克服各种困难,最终获得了更好的学习体验和学习效果。教师记录道:

“A 对我说她觉得每次和我谈话都会出现很多想法,她自己在学习和生活的时候总是忙着想着一些很琐碎的事情,眼光也很狭窄,总在一个小圈子里面打转。可是做了这个研究性学习,常和我谈话之后,每次都觉得自己在学会用更高的立足点看待自己的生活学习,开始关注生活中一些更高的意义,视野更为广阔。听到这样的话,我很高兴,很自豪,因为这些话不仅是对我的高度赞扬,而且也表现出研究性学习的意义,也许是更加不寻常的意义。也许正因为这学期以来我自己不知不觉地作为研究性学习的辅导者为她带来的积极影响,才使她坚持到了最后。”(教师日志,12月16日)

教师日志中不乏类似的记录。教师与学生因项目活动产生的互动,已不限于语言知识和技术层面,而包含了更高的精神交流和启发;教师认为这不仅是教学工作,而且是真正教育的开始。

2) 教师将学生定位为具备极大潜力的主动学习者。项目活动中,教师从教学活动的主导地位抽离,只提供必要的辅助,而由学生主导学习内容、方式和过程。教师在日志中记录了他的观察:学生已开始的知识建构中扮演主动角色,不再是等待知识灌输的“空洞容器”,而是开始主动吸收信息、处理语言难点以及寻求教师帮助。在项目活动结束后的访谈中,学生表示更喜欢教师的新角色——教师不再是单纯进行知识灌输、机械训练、管理课堂的人,而是向导、辅助者、支持者与语言教师的统一。项目式教学中,教师看到了学生显露的学习潜能,认识到教师不必一味主导和控制,而应与学生真正平等地协商学习内容、学习目标、过程安排。教师认为这是英语教育的民主。

4.2.5 英语教育的目标和价值

教师认识到英语教育不应是为了传授而传授知识,为了训练而训练技能,而应使学生能够利用英语进行交流,处理实际问题,从而促进个体发展。他认为英语教学不应局限在解释课文,使学生会做选择题、能写三段式作文、能考取证书,学生学习英语的过程也应该是培养综合素质和技能的过程。英语教师应该扩大视野,为自身的教学注入更多的价值。在日志中,教师用英文记录道:

“One important part is missing from our education, though our teaching competence is much more skillful and teachers may have better way of explaining the text and helping students master the vocabulary. My English classroom should not be limited at this level...But this colleague Sherry (5 years older than me and one of my best friends) did not see the necessity of them. She said that those were not our things to do, so I asked her those were whose things to do. She had no answer ... English teachers as a group should expand our horizons and add more meanings into our teaching.” (教师日志, 10月31日)

4.2.6 影响英语教育的外部因素

面对项目活动中的各种挑战和困难,教师认识到英语教学改革的必要性。但经过反思和分析,他认识到要取得更高的教学效率,仅有教师个体的努力是不够的;改革效果的达成与显现既需要同伴协助与支持,也需要体制保障教师定期

培训,并提供足够的教学条件。其他影响英语教育的外部因素还包括学习环境
与氛围、资源、考试和其他课程的压力,这些都制约着学生个体的发展。在项目
教学前,教师对这些因素缺乏认识 and 关注,而现在则似已获得英语教育的全
局观。

4.3 对英语教学职业的理解与道德观

1) 教师形成了为英语教育和学生奉献的坚定信念。项目教学活动中困难
重重,教师的时间和精力投入远超同事,但当教师观察到学生取得明显进步,他
的职业热情却又高涨起来,对英语教育事业充满了信心。在日志记录中,教师感
到自身和周围职业倦怠的同事拉开了差距,部分同事的职业观念令他失望。在
日志中,他曾记录道:

“为什么他们不能更加投入一些,利用更多资源改进教学呢?对于他
们而言,可能教师职业真的只是一个工作,在争取职称晋升的过程中,可能
更多的也只是考虑了物质利益,有多少是和教学相关的兴趣与责任推动的
呢?”(教师日志,11月27日)

在日记中,教师反思了外语教师的“职业倦怠症”。他认为只有来自学生的
积极反馈、同行之间的鼓励与合作、体制的支持才能消除职业倦怠,将英语教学
从一份工作变成真正令人乐于奉献的事业。

2) 教师重新理解了英语教学职业中的“尽职”与“失职”。在他看来,教学
前辈们非常细致地帮助学生处理教材中的语言问题,批改大量的作业,遵循着十
年前甚至是二十年前的教学方法和思路,这是一种尽责。但如果教师不能仔细
探究新时代大学生的发展需要,不能提升自身内涵与技能以适应新的教学需要,
不能使用更高效的教学方法来帮助学生实现自我发展,这恐怕是当前形势下
的一种失职。现代的英语教师是否尽职尽责,还应该看是否能促进学生利用英
语在更多方面获得发展,而这正是当今众多中国大学生所缺乏的。

4.4 对自身学习和未来发展的认识

1) 教师开始习惯审视和反思自身在思维方式和教学行为上的不足之处。
他曾记录道:

“今天脑子里回顾了这学期做研究性学习的指导过程,觉得自己的能力真的欠缺不少,也让我学到不少,在很多方面通过实践中的失败能够吸取到教训,比如计划性、研究目的的重要性,这些甚至对我自己的学术研究都是有积极影响的。”(教师日志,12月18日)

他逐渐意识到,学生的需要和知识在不断进化;与之相应,教师的技能和知识也应该持续发展:

A. 吸收现代二语习得与语言教学研究方面的知识和成果,以摆脱过去传统教学方式和理念的影响。教师尤其需要学习的是关于学习风格、外语学习中的情感因素等。关于文献阅读,他有如此记录:

“终于在今天晚上读完了 Tin 发表在 *System* 上面的一篇探讨学习者 interest 的论文,主要是关于 situational/individual factors contributing to learner's interest 以及 nature of interest。之所以选择这篇文章阅读是因为这学期以来我越来越关注学生的 motivation/interest 的问题,这两个概念我本来没有想过它们的区别,但是在文献中 Tin 着重强调了 interest 不同于 motivation。这个学期以来,我发现有的时候课堂中学生并没有表现出强烈的兴趣,但是他们确实看上去是认真听讲。……读完文献,我更加系统地了解了哪些短期的、当下的环境因素会影响学生的兴趣。”(教师日志,12月11日)

B. 掌握更多的百科知识。在学生理解不同内容的语言材料时,教师往往需要具备更高的理解能力。

C. 掌握借助电脑网络和软件有效搜集资料并进行快速处理的技能。

D. 掌握科学研究方法和思路,以帮助学生培养研究技能与思维,从而利用英语在其学科专业方面得到发展。

2) 教师增强了对教学研究的兴趣和信心。他曾对科研工作感到压力巨大和茫然。但在项目式教学中他逐渐深入地思考教学实践中的各种现象和问题,认识到现存的问题都是可以探索的课题。他开始将中国的二语习得领域看作一片广阔的天地,而中国英语教育的低效率问题仍需要他这样的一线教师进行研究和变革;他相信再平凡的大学外语教师也可通过钻研课堂问题、反思和行动,在改善英语教学现状的同时,胜任大学教师应承担的科研工作。

5 结语

通过对质性数据的分析,本研究表明大学外语教师在项目教学过程中通过积极反思自身理念、行为和外部环境,增长了学科教学知识,革新了自身学科教育理念,重新理解职业道德并确定了未来发展的方向。必须要指出的是,真正意义上的教师专业发展永远来之不易,如本个案中的教师,便是经历了一段时间的压力与苦痛反思,方才扫除了过去的迷茫,抛弃了固有的思维与行为方式,厘清了教学行为、师生关系与教学效果的关联,形成了更具时代特征的职业道德与发展观。

这项研究是对我国高校项目式英语教学实践的一次有意义的探索。项目式语言教学不仅会改变中国大学生的语言学习方式和效果,也会为大学外语教师带来行为和理念的深层次变革。这项个案研究展现了教师个体在进行项目式教学实践时可能存在的困难和挫折,也许会为后来者带来压力,但也会促使教师在项目式教学活动前进行更充分的准备。这项研究还是外语教师专业发展研究领域的一次创新,表明教师个体可以主导自身专业发展;作为个体的外语教师只要积极反思自身理念与教学行为,勇于突破课堂固有模式进行变革,则大有希望获得学科教学知识的扩展与教育理念的提升,踏上适合自己的专业发展之路。

注释

* 本文为天津市 2012 年普通高等学校本科教学质量与教学改革研究计划项目“南开英语特色专业‘魄力’模式构建及实践研究”(编号 C05-0502)的阶段性成果。

参考文献

- Beckett, G. & P. Miller. 2006. *Project-based second and foreign language education: past, present and future*. Greenwich: Connecticut: Information Age Publishing.
- Beckett, G. H. 2002. Teacher and student evaluations of project-based instruction. *TESL Canada Journal* 19(2): 52-66.
- Bredeson, P. 2002. The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research* 37(8): 661-675.
- Dewey, J. 1933. *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: Heath & CO.
- 1938. *Experience and Education*. New York: Macmillan.

- Dooly, M. & D. Masats, 2011. Closing the loop between theory and praxis: new models in EFL teaching. *ELT journal* 65(1): 42-51.
- Fried-Booth, D. L. 2002. *Project Work* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Garet, M. S. *et al.* 2001. What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal* 38(4): 915-945.
- Guo, Y. 2006. Project-based English as a foreign language education in China: Perspectives and issues. In G. H. Beckett & P. C. Miller (eds.), *Project-based Second and Foreign Language Education: Past, Present and Future*. Greenwich: Information Age Publishing: 143-155.
- Li, K. 2010. Project-based college English: An approach to teaching non-English majors. *Chinese Journal of Applied Linguistics* 33 (4): 99-112.
- Mann, S. 2005. The language teacher's development. *Language Teaching* 38: 103-118.
- McCarthy, T. 2010. Integrating project-based learning into a traditional skills-based curriculum to foster learner autonomy: An action research. *The Journal of Kanda University of International Studies* 22 : 221-244.
- Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Stoller, F. 2006. Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. In G. H. Beckett & P. C. Miller (eds.), *Project Based Second and Foreign Language Education: Past, Present and Future*. Greenwich: Information Age Publishing Inc., 19-40.
- Stoynoff, S. 2004. Case studies in TESOL practice. *ELT Journal* 58(4): 379-393.
- Su, Y. C. 2011. The effects of the cultural portfolio project on cultural and EFL learning in Taiwan's EFL college classes. *Language Teaching Research* 15(2): 230-252.
- Teacher Professional Growth Consortium. 1994. *Modeling Teacher Professional Growth*. Unpublished working document, University of Melbourne, Melbourne, Australia.
- Vandenberghe, R. 2002. Teachers' professional development as the core of school improvement. *International Journal of Educational Research* 37: 653-659.
- Wallace, M. J. 1991. *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yamada, Y. & A. J. Moeller. 2001. Weaving curricular standards into the language classroom: An action research study. *Foreign Language Annals* 34(1): 26-34.
- 陈柏华、高凌飏, 2007, 教师专业发展之行动研究, 《课程·教材·教法》(10): 77—82。

- 甘正东, 2000, 反思性教学: 外语教师自身发展的有效途径, 《外语界》(4): 12—16。
- 高艳, 2010, 项目学习在大学英语教学中的应用研究, 《外语界》(6): 42—48。
- 顾佩娅, 2007, 多媒体项目教学法的理论与实践, 《外语界》(2): 2—8。
- 教育部高等教育司, 2007, 《大学英语课程教学要求》, 上海: 外语教育出版社。
- 刘育东, 2011, 外语教学中项目学习教学法的研究现状、问题与对策, 《河南大学学报(社会科学版)》(6): 138—143。
- 石锡书, 2009, 基于项目的大学英语协作学习应用研究, 《中国外语教育》(2): 15—27。
- 史耕山、周燕, 2009, 老一代优秀英语教师素质调查, 《外语与外语教学》(2): 26—29。
- 文秋芳、任庆梅, 2011, 探究我国高校外语教师互动发展的新模式, 《现代外语》(1): 83—90。
- 吴廷国、张文忠, 2011, 任务型语言教学、内容型语言教学、项目型语言教学比较, 载陈新仁(编), 《外国语文研究》(总第三辑), 南京: 译林出版社, 76—88。
- 吴一安, 2005, 优秀外语教师专业素质探究, 《外语教学与研究》(3): 199—205。
- 2008, 外语教师专业发展探究, 《外语研究》(3): 29—38。
- 易龙、张文忠, 2008, 试论项目式大学英语教学的可行性, 《中国轻工教育》(3): 9—12。
- 张文忠, 2007, 英语专业研究性学习的内涵, 《中国大学教学》(10): 81—84。
- 2010, 国外依托项目的二语/外语教学研究三十年, 《中国外语》(3): 68—74。
- 周燕, 2008, 中国高校英语教师发展模式研究, 《外语教学理论与实践》(3): 40—47。