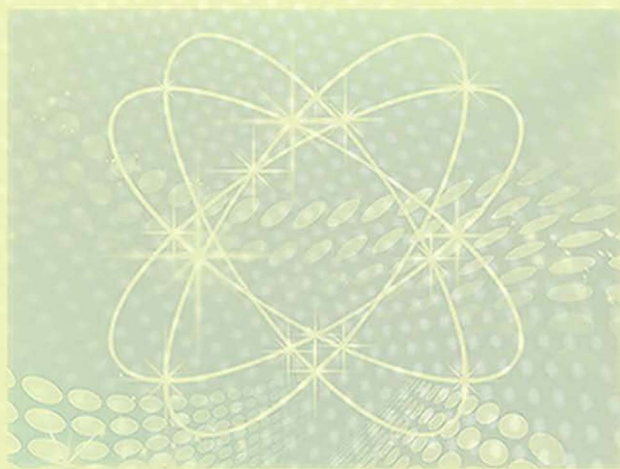


信息化时代外语教师职业与技能发展研究

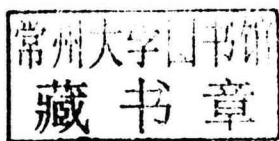
李慧 张敏 著



中国纺织出版社

信息化时代外语教师 职业与技能发展研究

李慧 张敏 著



 中国纺织出版社

内 容 提 要

“教师职业发展”是从教师接受专业培育的角度来阐述教师职业成长与发展的过程。教师的职业发展受到不同因素的影响,这些因素或增强或减弱教师个体的职业发展结果。本书主要分析了外语教师职业发展理论以及职业发展途径,同时分析了外语教学的基本原理,并对外语教师的专业技能进行概述,讨论了外语教师的各项授课技能,包括主要包括教学设计技能、备课技能、课堂活动技能、课堂用语及师生交流技能、板书技能以及辅助技能等。

图书在版编目(CIP)数据

信息化时代外语教师职业与技能发展研究 / 李慧, 张敏著. --北京: 中国纺织出版社, 2017.10

ISBN 978-7-5180-4177-0

I. ①信… II. ①李… ②张… III. ①外语教学—师资培养—研究 IV. ①H3—4②G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 252555 号

责任编辑:赵晓红

责任印制:储志伟

中国纺织出版社出版发行

地址:北京市朝阳区百子湾东里 A407 号楼 邮政编码:100124

销售电话:010-67004422 传真:010-87155801

http://www.c-textilep.com

E-mail: faxing@c-textilep.com

中国纺织出版社天猫旗舰店

官方微博 <http://weibo.com/2119887771>

郑州市金汇彩印有限公司印刷 各地新华书店经销

2017 年 10 月第 1 版第 1 次印刷

开本:710mm×1000mm 1/16 印张:11.5

字数:210 千字 定价:38.00 元

凡购本书,如有缺页、倒页、脱页,由本社图书营销中心调换

前言

“教师职业发展”是从教师接受专业培育的角度来阐述教师职业成长与发展的过程。教师的职业发展受到不同因素的影响,这些因素或增强或减弱教师个体的职业发展结果。我国的教师职业发展研究始于20世纪80年代,经过30多年的理论研究和实践探索,已经发展成为国内教育研究的共同话题,是当今教师教育改革的主流研究领域。然而,我国的外语教师发展相对滞后。

现代语言教育经过上百年的发展,在新世纪成为一门独立的学科,这一结论已经得到国际学术界的确认。理所当然,从事该学科的专业工作,即语言教师工作,无疑属于专业化的一种职业,如同医生、工程师或律师一样,不仅具有专业知识,同时还具有专业技能,这种专业技能不是依赖师徒传承的方式获得的,而是通过专业化的训练和在专业环境中的成长逐渐形成的。

本书的目的就是分析外语教师职业与技能发展,并为那些希望成为专业化外语教师的人提供基础专业训练,用发展的眼光看待外语教师专业化的道路以及职业训练在教师的职业生涯中所占有的重要地位。

全书共四章:第一章外语教师的职业发展理论,主要介绍外语教师职业得发展理论、研究成果、存在的问题及发展趋势;第二章分析外语教师的职业发展途径;第三章外语教师的授课技能,主要包括教学设计技能、备课技能、课堂活动技能、课堂用语及师生交流技能、板书技能以及辅助技能;第四章外语现代教育技术主要介绍了现代技术在外语教学中的作用。

李慧 张敏

2017年9月

第一章 外语教师的职业发展理论	1
第一节 教师职业的专业化	1
第二节 教师专业发展	4
第三节 外语教师专业发展理论	8
第二章 外语教师的职业发展途径	19
第一节 反思性教学	19
第二节 以建构主义理论作为指导	27
第三节 提升外语教师信息素养	79
第三章 外语教师的授课技能	108
第一节 外语教师的备课技能	108
第二节 外语课堂活动的设计技能	117
第三节 课堂用语和师生交流技能	137
第四节 板书及板书的书写技巧	154
第四章 外语现代教育技术	164
第一节 现代教育技术发展概述	164
第二节 现代教育技术设备简介	166
第三节 计算机辅助教学的特点和优越性	170
第四节 问题与建议	172
参考文献	176

第一章 外语教师的职业发展理论

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,而教师的“专业化”成了当代教育改革的中心主题之一。从世界范围看,教师职业专业化问题是随着教育的快速发展,世界各国从对教师数量的追求,到对教育质量的提高,逐渐把教师作为一个专门的职业来看待。

第一节 教师职业的专业化

在讨论教师专业发展之前,首先需解决教师职业专业性这一前提性问题。只有确认了教师职业的专业地位,才可能有教师专业发展理论,也才有可能讨论教师这一职业群体中外语教师专业发展问题。

一、国际教师职业专业化地位的确立

教师职业专业化概念早在 20 世纪 60 年代就已提出。1966 年,国际劳工组织(International Labour Organization)和联合国教科文组织在巴黎召开了“教师地位之各国政府间特别会议”。因为人们看到了教师在促进教育发展中不可缺少的作用及其对人类和现代社会发展所作的贡献,所以,会议在保证教师应享有的权利及与教师所发挥作用相称的地位方面表示极大的关注。会议通过了《关于教师地位的建议》(Recommendation Concerning the Status of Teachers),文件中提出“教育工作应视为专门职业(profession)。这种职业是一种要求教员具备经过严格而持续不断的研究,才能获得并维持专业知识及专门技能的公共业务;它要求对所辖学生的教育和福利具有个人及共同的责任感”。这次会议确立了教师职业的专业性质,它标志着国际间的教育学者和政府官员首次正式共同探讨关于教师职业专业化这一重要问题,它对以后各国确认和提高教师地位以及开展教师培训工作产生了深远的影响。

1986年,美国卡耐基教育和经济论坛的“教学作为一门专业之工作小组”和霍姆斯小组相继公布了《准备就绪的国家:21世纪的教师》和《明日的教师》两个重要报告,同时强调以确定教师专业性为教师教育改革和教师职业发展的目标。报告的主要部分如下:“美国的经济成功取决于更高的教育质量,而取得更高教育质量的关键是建立一支与此任务相适应的专业队伍,即一支经过良好教育的师资队伍。要赋予他们新的权力,委以新的责任,面向未来,重新设计学校。”为了建立这样一支专业队伍,工作组号召在教育政策上做幅度较大的变革:“建立一个美国教师专业标准委员会,它负责确定教师应达到的应知应会标准,并为达到标准的教师颁发证书。”《教师专业标准大纲》是迄今为止最明确地界定了教师专业标准的文件。“把取得文、理科学士学位作为学习教学专业的前提条件。”“使教师的薪金和职业前途能够堪与从事其他专门职业人员的工资和职业前途相匹配。”1996年,联合国教科文组织在日内瓦召开了以“加强在变化着的世界中教师的作用之教育”为主题的堪称“国际师范教育发展的里程碑”的第45届国际教育大会,提出“在提高教师地位的整体政策中,专业化(professionalization)反映了中长期的最有前途的策略”。1998年,在北京召开的“面向21世纪师范教育国际研讨会”明确“当前师范教育改革的核心是教师专业化问题”。由此看来,自20世纪60年代至今,以上重大文件和报告为教师职业专业化地位的认定和巩固提供了坚实的政策保障。

二、中国教师职业专业化地位的确立

我国目前正处在教师教育制度的转变时期,教师职业专业化还处于初始阶段,各种法律法规、政策制度都在制定、修改、完善和逐步落实中。1993年10月31日颁布的《中华人民共和国教师法》首次以法律的形式明确界定“教师是履行教育教学职责的专业人员”。依据《教师法》,为了提高教师素质,形成高质量的师资队伍以保证素质教育的顺利实施,国务院于1995年颁布了《教师资格条例》。所谓教师资格,就是国家对专门从事教育教学工作人员的基本要求,是国家实行的一种法定的职业许可制度。2000年,教育部发布了《教师资格条例实施办法》,教师资格制度在全国展开。2000年,我国出版的第一部对职业进行科学分类的权威性文献《中华人民共和国职业分类大典》,首次将我国职业归纳为八大种类,其中教师被定义为“从事各级各类教育教学工作的专业人员”,属于“专业技术人员”一类。可以看出,这些法规与相关政策的出台标志着我国对教师职业专业性的认识与实践在不断地深化,也说明了我国教师教育改革与发展已经逐步被纳入国际教师教育的发展轨道。

三、对教师职业专业化的认识

教师职业的专业性已经以国际与国内相关政策文件的形式确定下来,但是,现实中人们目前对该问题的具体认识和看法还需要加以解释。

为了更清楚地认识教师职业专业化问题,我们有必要对“职业”与“专业”两个词汇的汉语意义作以澄清和界定。我们从国外文献以及联合国1966年《关于教师地位的建议》中都能够看到对教育或教师使用的是“profession”或“professional”一词。而《英汉辞海》中“profession”词条既有“职业”又有“专业”的解释定义。所以,从词汇翻译的角度上讲,两个词意思相近不存在差别,这说明我们不能从词汇的汉语表达中来理解职业专业化的含义。这样,我们就需要从该词的语义及其惯用法中来探寻它的内涵特征,词典解释如下:“profession 4a:学者的职业/需要专门知识的行业,往往需长期、细致的准备,包括在技巧和方法方面的训练,以及认定这种技巧和基础的科学、历史或学术原理。进行专业组织或齐心协力的意见,保持高水平的造诣和品德,并使其成员担任持久学习的义务及以公众服务为宗旨的工作(见learned profession,指神学、医学、法学三种职业);professional bl:专业地从事于一种学术行业或一种需经高水平训练和熟练技艺的行业。”因此,“profession”不论译为“职业”还是“专业”,它的内在含义是一致的。认识词汇的使用范围,我们才能理解它的本质意义。

但是,目前对“职业”与“专业”之间得关系及用法上存在两种观点,即专业的职业化与职业的专业化。持前一种观点的陈宪教授认为:“在当代经济生活中,每个劳动者都要在专业化分工中找到自己的位置。然而,这些位置是竞争的。要坐稳一个位置,或者想谋求一个新的位置,就要求专业化劳动者,尤其是专业化人才职业化。职业化是市场经济条件下,专业化劳动者或专业化人才的基本素质。”从中我们可以推论,专业化是职业化的条件基础,职业化是专业化发展的高级要求。而持后一种观点的叶澜教授认为:“教师专业素养是当代教师质量的集中表现,它应以承认教师职业是一种专业性职业为前提。一种职业能否被称为专业至少公认有三个方面的规定:第一,作为专业的职业实践必须有专业理论知识作依据,有专门的技能作保证;第二,作为专业的职业承担着重要的社会责任;第三,作为专业的职业,在本行业内具有专业性的自主权。”

卡尔·桑德斯(Carr—Saunders)是较早对“专业”概念进行系统分析的学者。他认为,所谓专业,是指一群人在从事一种需要专门技术的职业。专业是一种需要特殊智力来培养和完成的职业,其目的在于提供专业性的服务。根据这个定义,他指出传统上最古老、最典型的三大专业是牧师、医生和律师。

对教师职业专业化内涵的界定,哈蒙德(D. Hammond)认为,专业由三个基本

要素构成:专门知识、特殊技能及高度的使命感和责任感;而专业化则是提升以上三个要素的层次,使教师团体具有自主性、独特性及服务性的过程。西克斯(G. Sykes)提出教师专业化的四项条件:第一,将执业人员必备的知识与技能成功地转型为经得起验证并经系统累积的知识基础;第二,接受专业教育的人是经过严格筛选的;第三,这些知识的累积和传播是在特定的教育机构内进行的;第四,接受专业教育者需经过实习且通过证书考试才算是合格的执业人员。

不难看出,对专门职业特征的划分存在不同的标准,对教师工作是否作为专业的问题,也众说不一。目前,普遍接受的观点是教师这个职业正处于从半专业(semi-profession)、准专业(quasi-profession)、形成中的专业(emerging-profession),向完全专业(full-profession)不断接近的过程中。尽管如此,人们还是看到了教师在促进教育改革成功中的关键地位和作用,教师职业专业化的理念是制定教师教育政策的导向和基础,是建立教师继续教育制度,加强在职教师培训工作,制定教师从业标准等相关措施的理论依据。

第二节 教师专业发展

从国际及国内的角度确立了教师职业专业化的地位和认识后,即可以开始探讨教师专业发展的内涵、核心及教师专业结构等问题。

一、教师专业发展的内涵

教师专业发展的内涵十分丰富,从对它英文词汇的使用上就能看出,目前人们对教师专业发展呈现多样化的理解。通常与“教师专业发展”意义等同交叉使用的词汇有教师发展(staff/teacher development)、在职教育(inservice education)、专业发展(professional development)、专业成长(professional growth)和职业发展(career development)等。尽管对“教师专业发展”所使用的词汇和理解的角度不尽相同,但是教师专业发展的概念基本上围绕两条主线来定义的:一是从教师个人心理的角度解释教师的专业成长过程;二是从教师受教育的角度解释促进教师的专业成长过程。例如,斐瑞认为,“专业”一词有多重含义,“就其中性意义来讲,教师专业发展意味着教师个人在专业生活中的成长,包括信心的增强、技能的提高、对所教学科知识的不断更新、拓宽和深化以及对自己在课堂上为什么这样做的原因意识的强化。就其最积极意义来讲,教师专业发展包含着更多的内容,它意味着教师已经成长为一个超出技能的范围而有艺术化的表现;成为一个把工作提升

为专业的人；把专业技能转化为权威的人”。又如，佛兰和哈格里福斯认为，“教师专业发展即指在职教师教育或教师培训而获得特定方面的具体服务工作，借以为全社会利益效力的职业”。

二、教师专业发展的核心：自我专业发展意识

对教师专业发展核心的确认仍体现在对教师专业发展概念的界定以及对其深刻的理解上。利伯曼(Lieberman)认为,教师专业发展关注教师对实践的持续探究,教师是一个成年学习者,是一个“反思实践者”,是一个具有缄默性知识基础的人,能够对自己的价值和与他人的协调实践关系不断进行反思和再评价的人。中国台湾学者罗清认为:“教师专业发展是教师为提升专业水准与专业表现而经自我抉择所进行的各项活动与学习的历程,以期促进专业成长,改进教学效果,提高学习效能。”可见,有关教师专业发展理论中的两个关键词就是“自我”和“反思”。而自我反思和发展意识是教师专业发展的基础和前提。因为自我意识“意味着人不仅能把握自己与外部世界的关系,而且具有把自身的发展当作自己认识的对象和自觉实践的对象,并能构建自己的内部世界。只有达到了这一水平,人才在完全意义上成为自己发展的主体”,“独立的自我意识和自我控制能力的形成,它把个体对自身发展的影响提高到自觉的水平。这是一种影响性质的变化,不纯粹是强弱、大小的变化”。所以,人们只有具备强烈的自我意识和自我发展意识,才会自觉地采取相应的促进自我发展的手段和措施,从而实现不断超越自我、提升自我价值、获得专业满足感、逐步接近自由意志境地的人生目标。反过来,随着自我专业发展的步步提升,教师又会对教育事业产生由衷的热爱之情,彼此促动,最终形成自我教育的人格的最高境界。

那么,在自我专业发展意识的刺激下,教师对自我教学的反思过程将被看作形成个人教学知识和理论的基本要素,是教师个人专业发展的关键动力源,这一过程将贯穿教师的整个教学生涯。因此,从这个意义上讲,正规教师教育计划只能代表教师发展的起始阶段,尽管它是基本阶段。这正如教师教育研究者蔡克纳所说:“学会教学是一个贯穿整个教师生涯的过程,不论我们的教师教育计划做了些什么,也不管我们做得多么出色,充其量我们也只能为教师开始教学做些准备工作。因此,教师教育工作者必须有责任帮助未来教师将所学的教学安排与技能等知识进行内化和吸收,以便他们研究教学并在以后根植于教学,也就是说,帮助教师对个人的专业发展负有责任感。”

三、教师的专业结构

以下介绍当前教师专业结构的分类,专业教师的知识结构和能力结构的主要

观点。

(一)教师专业结构的分类

目前,从教师作为一名专业人员的角度来分析教师的专业结构,主要有以下四种分类(见表1-1):

表1-1 几种教师专业结构的不同分类

研究者	教师专业结构
叶澜(2000)	1.专业理念;2.知识结构;3.能力结构
艾伦(1991)	1.学科知识;2.行为技能;3.人格技能
林瑞敬(1990)	1.所教学科的知识(能教);2.教育专业知识(会教);3.教育专业精神(愿教)
曾荣光(1984)	1.专业知识;2.服务理想

教师作为一名专业人员,除了拥有自我专业发展的自觉意识之外,还必须拥有坚实的专业素质结构作为实现此目的的物质条件。叶澜教授从当今时代对教师专业素养的基本要求的角度出发,提出了赋予新意的结构模式:专业理念、知识结构和能力结构。其中专业理念——“教师在对教育工作本质理解基础上形成的关于教育的观念和理性信念”的提出是以往对教师专业结构分析框架的突破之处。教师的专业理念主要涉及的是教师的教育观、学生观、教学活动观以及对本学科、学习过程、教学过程等方面的基本看法,它处于教师专业结构的高层地位,起着统领结构其他组成部分的支配作用。

(二)教师的知识结构

教师的知识结构对教师的教学和科研工作起着核心的物质支撑作用。以下选择五个较具代表性的有关教师知识分类和结构的研究成果(见表1-2):

表1-2 几种有代表性的教师知识结构分类

研究者	教师知识结构
舒尔曼 (Shulman,1986)	1.学科内容知识;2.学科教学法知识;3.课程知识;4.一般教学法知识;5.有关学习者的知识;6.有关教育情境的知识;7.其他课程的知识
格罗斯曼 (Crossman,1994)	1.学科内容知识;2.学习者和学习的知识;3.一般教学法知识;4.课程知识;5.情境知识;6.有关自我的知识
考尔德黑德 (Calderhead,1996)	1.学科知识;2.教学机智性知识;3.个人实践知识;4.个案知识;5.理论知识;6.隐喻和映象
申继亮、辛涛(1996)	1.本体性知识;2.实践性知识;3.条件性知识
斯辟伯格(1997)	1.学科内容知识;2.教学法的知识(具体的、非具体的);3.实践的知识(外显的、缄默的)

其中第四个结构模式主要源于 20 世纪 70 年代认知心理学的发展。认知心理学认为,教师的教学活动是一种认知活动。那么,教师知识作为教师认知活动的基础,从其功能的角度可分为三个组成部分:本体性知识,是指教师所具有的特定的学科知识;实践性知识,是指教师在面临实现有目的的行为中所具有的课程情境知识以及与之相关的知识,也就是说,是教师实践经验的总结与升华;条件性知识,是指教师所具有的教育学与心理学知识,包括学生身心发展的知识、教与学的知识、学生学习评价的知识等。综合以上对教师专业知识结构的分析来看,它们之间呈现出知识分类的多样性,但同时又具由一定的相似性,基本上可分为普通文化知识、专业学科知识、一般教学法知识、学科教学法知识和个人的实践知识等几个方面。也就是说,从知识结构的维度来讲,由这五个方面构成的知识体系是一位合格教师有效进行教学和科研过程中所应具备的必要条件。

(三)教师的能力结构

教师的能力结构也是教师专业结构的重要组成部分。对专业教师应具备怎样的能力因素众说纷纭。现选列四种观点(见表 1-3):

表 1-3 几种有代表性的教师能力结构分类

研究者	教师能力结构
邵瑞珍等 (1983)	1.思维的条理性、逻辑性;2.口头表达能力;3.组织教学能力
孟育群 (1990)	1.认识能力(思维的逻辑性、思维的创造性);2.设计能力;3.传播能力(语言表达能力、非语言表达能力、运用现代教育技术的能力);4.组织能力;5.交往能力
罗树华、李洪珍 (1997)	1.基础能力/智慧能力(智力、表达能力、审美能力);2.职业能力(教育能力、班级管理、教学能力);3.自我完善能力;4.自学能力(扩展能力、处理人际关系能力)
舒尔曼 (Shulman,1987)	1.课堂组织与管理;2.清楚解释与生动描述;3.布置与检查任务;4.通过提问与探查、回答与反应、表扬与批评方式与学生进行有效互动

自 20 世纪 60 年代,特别是 80 年代以后,世界许多国家都纷纷开展旨在提高教师工作质量和专业化水平的教师专业化运动,而教师的专业发展是教师专业化运动的核心和主题。要想确立和巩固教师职业专业化的地位,就必须不断改进教师的专业化教育,促进教师的专业发展。只有不断提高教师的专业水平,才能使教学工作真正成为受人尊敬、有较高社会地位的一种职业。因此,教师专业发展是促进教师教育发展和提高教师社会地位的成功策略。无论从教师的内在要求还是对教师的外在培训,教师专业发展的概念可以理解为教师的专业成长或教师内在专业结构、专业素养不断更新、完善的一个动态的发展过程。教师专业结构主要由专

业理念、知识结构以及能力结构三部分组成,教师在自我专业发展意识的驱动下,三个要素相互作用共同造就一名合格的专业教师。

第三节 外语教师专业发展理论

本部分首先对语言教学中几个概念加以说明,以此确定外语教师的所指范围。然后,介绍当前对外语教师专业地位的确认程度,以及外语教师专业发展含义的界定。

一、语言教学中几个重要概念

语言教学(language teaching):语言教学是指有目的、有计划、使用特定方法来培养、提高受教育者的语言知识和能力的一种教学活动,通常体现为语言课的形式。语言教学的种类包括:①第一语言教学或称母语教学,在我国主要是指汉语教育;②第二语言教学,包括对多民族国家中少数民族学习主流民族语言和一个国家在学校开设的外国语课程,在中国主要是指对外国人的汉语教育、对中国人的外语教育以及对少数民族的汉语教育;③双语教育,在中国主要是指少数民族地区汉语与本民族语的并进教育。

第一语言(first language, L1):第一语言是指儿童出生后不久首先习得和掌握的语言。一般来讲,大多数人一生中所获得的第一语言只有一种,称为单语第一语言;如果儿童同时获得两种或多种语言,则称为双语第一语言和多语第一语言。

母语(mother tongue, mother language):母语是指本民族语言,与外族语或外国语相对。所以,母语不仅是一个语言学的概念,而更多的是民族学的概念,是民族认同的手段。在多数情况下,儿童习得的第一语言就是母语,但也有人的第一语言并不是母语。所以,母语用本族语(native language)来表达更为准确。

第二语言(second language, L2):第二语言是泛指人们获得第一语言后再习得和使用的一种语言。按习得的顺序先后再细分为第二、第三、第四语言等。根据第二语言的使用环境,第二语言可以进一步区分为:①第二语言,是指在目的语(指学习者要掌握的语言)的环境中习得和使用的第一语言以外的语言;②外国语简称外语(foreign language),指在非目的语的环境中学习第一语言或母语之外的其他语言。按通常意义来理解,外语指母语以外的外国语言,大多数人学习使用的第二语言就是外语。从广义上讲,第二语言包括外语,二者是一种包容关系。现在,许多研究者对外语和第二语言不加区分,统称第二语言。著名应用语言学家斯特恩对

L1 与 L2 曾作过对比(见表 1-4):

表 1-4 第一语言与第二语言的区别

L1	第一语言	本族语	母语	主要语言(官方或通用)	水平较强的语言
L2	第二语言	非本族语	外语	非主要语言	水平较弱的语言

他认为第二语言与外语的区别是:在一国范围内学习和使用的非本族语为第二语言,为了与外国交际而学习和使用的非本族语为外国语;第二语言在学习所在地的国家内通常具有官方认可的地位或公众所公认的作用,外语则没有,所以,学习第二语言的目的是充分参加该国的政治、经济、教育生活,学习外语的目的则多种多样;第二语言的学习环境远胜于外语,常采用非正式的学习,而外语则需要采用正规学习并有许多措施以弥补环境条件的不足。

对以上五个术语的概念、特点以及它们之间的联系的了解有助于我们对语言教学的形式及语言教师的定位有所把握。在我国,除汉语之外的语言教学通常称为外语教学,外语是外语课程中的主要语种之一,所以,本书中出现的“第二语言”“外语”“外语”“语言”等语词从所指意义上讲概念等同。但需指出的是,像 TE—SOL 等国外从事第二语言教学的教师大多为学生所学目的语的本族人,即 native speakers,他们的外语水平和熟巧程度已不成为教学的一个问题,可是,对于中国的外语教学来说,教师的外语水平和熟巧程度正是关系到外语教学质量的重要因素,所以,提高中国外语教师的外语水平和能力要特别提出,这是有别于国外第二语言教师的地方。

二、外语教师专业发展理论概述

(一)国内研究状况及评析

我国外语教学与研究界对外语教师专业发展的研究具有以下特点:

(1)对以外语教师教育发展为专题研究的学术地位未给予应有的重视,对外语教育的研究取向更多来源于外语教学理论以及外语教学技能等外语教育的本体领域。这种状况从以下调查数字中略见一斑。2000年,谢邦秀副教授从近十年30多种国内外外语教学与研究的期刊中精选400多篇文章,根据这些文章的具体内容和研究范畴划归34种研究项目,其研究频度居于前几位的是:理论研究、教学法研究、课堂教学研究、大学外语教学研究、听说读写、词汇教学以及测试环境等。而把教师作为关键词的教师素质问题研究的文章共有3篇,排在第27位。有研究者于2004年7月从CNKI中国期刊全文数据库中输入关键词“外语教学”,在全选、模糊匹配状态下共检索到1996~2004年发表的论文15726篇,输入关键词“外语教师”,在同样状态下共检索到1996~2004年发表的论文763篇,这些论文大多集中在对外语教师的角色与作用、教师语言、课堂艺术、教师素质,涉及“外语教师发展”

的仅 21 篇。另一个事实也可以说明外语教师自身发展的研究在我国尚未得到重视。国际外语师资教育大会迄今已在香港举办三次,而内地无一学者参加。由此可见,我国外语教学研究界对外语教师专业发展的研究还有待重视、增强和发展。

(2) 外语教师教育研究范围局限于外语教师培养指导思想和培训目标的制定及外语教师应该具有的知识结构、能力等专业素质的罗列。对外语教师培训问题的认识,刘润清教授提出,在中国,教师培训一般包括两大方面:政治思想方面和业务方面。业务方面的培训包括两部分:一是对外语本身的培训,即培训“教什么”;二是培训“如何教”,涉及外语教学与相关学科的关系。所以,外语教师培训总的指导思想是让外语教师开始思考教学和教学中的科研问题。束定芳教授认为我国外语师资的培养目标是培养具有高度社会责任感、高尚的人格修养、完整的专业知识结构和知识运用能力以及丰富的教育心理学知识和教学法知识的外语教师,因此,她认为“外语师资培训的课程应分为三大块:一是语言基本功训练课程;二是语言理论和教学理论课程;三是教学实习课程”。吴一安教授认为:“师资培训着重传授外语教学的有关知识,演练课堂教学方法和技能。”

(3) 我国外语界对外语教师教育专题所取得的研究成果,大多基于这样的理论假设,即个体专业发展就是将优秀和骨干教师身上带有经验性、典型性的特征传递给师范生或新任教师的过程,因而,研究大多围绕外语教师应该拥有哪些外显的知识、能力等专业素质而展开,而对缄默的、内隐的知识与专业素质探讨不够,并且对于外语教师专业素质的内涵,研究者们对此并没有达成普遍共识。束定芳教授认为合格的外语教师所应具备的专门素质:较为扎实的专业知识和专业技能,教学组织能力和教育实施能力;较高的人品修养和令人愉快的个人性格;较为系统的现代语言知识;相当的外语习得理论知识;一定的外语教学法知识。贾冠杰教授对外语教师的素质概括为思想道德素质、文化素质、能力素质、心理素质和身体素质。其中文化素质包括扎实的专业知识、丰富的相关学科知识:教育学、语言学、哲学、心理学和心理语言学;能力素质包括课堂教学管理能力、语言表达能力和板书能力、科研能力。以上情况一方面说明外语教师教育问题本身的复杂性和多元性;另一方面也说明了外语研究者们对该问题的认识程度、研究深度与学术视野的广度。

(4) 文献中常出现“外语教师培训”或“外语教师教育”等词汇,而“外语教师发展”一词使用频率较低。这或多或少反映了人们在观念上倾向于认为目前外语教师培养更多地属于外语信息的灌输和自上而下行政指令的完成,而没有形成从外语教师发展角度出发,以满足外语教师本人内在需求和完善自身的愿望为立足点使之焕发生命活力的外语教师培养思路。从已有的研究来看,对于外语教师专业发展的价值、意义的研究相对集中,而对技术层面的过程、模式与策略探讨不足。

(二) 国外研究状况评析

从所检索到的文献来看,国外对外语教师专业发展的研究呈现以下特点:

(1)国外对第二语言(外语)教师教育与教师发展的研究经历着由过去对它的
不重视到 20 世纪 90 年代成为国际外语教学研究领域重要议题的发展线路。这一
抑扬过程的背后隐藏着该领域研究者对语言教学以及教师学习的概念性认识发生
了实质性的变化。从国外文献看,当今在世界上颇具影响力的两位第二语言(外
语)教学的研究者和实践者理查兹(Richards)和纽南(Nunan),在《第二语言教师
教育》(*Second Language Teacher Education*)一书中概括到,在第二语言或外语教
学领域中对外语教师教育的研究相对来说很少有人问津,语言教学中有关教师教
育的文献资料在数量上大大少于对课堂教学的方法及技巧等问题的研究成果。同
时兰格(Lange)也认为人们很少将注意力指向第二语言教师的发展,无论是概念上
的探讨还是作具体研究。这种研究状况在 1991 年英国埃克塞特召开的第 25 届国
际外语外语教学协会(IATEFL)上有清楚的描述,外语教学在 20 世纪 70 年代交
际法兴起之初,人们热衷于研究教学内容(教什么),20 世纪 80 年代人们热衷于研
究教学方法(如何教)。所以,对外语教师教育问题进行研究的时机已经成熟,到了
不得不考虑和具体研究的境况(谁来教)。从此国际上对第二语言(外语)教育发
展的研究如沐春风,充满生机。1997 年,在英国布赖顿举行的第 31 届国际外语外
语教学协会年会上,外语师资教育与教师发展就成为会议六大主题之一,并指出有
关教师自身发展的机制和动力的问题是目前外语师资研究的重要课题。

这种状况从作为国际上第二语言(外语)学术界研究最新动向的指示器的著名
的 TESOL 组织的动态得到充分体现。20 世纪 80 年代末 90 年代初, TESOL 的论
文主要集中在外语教学方面,包括语言习得、各种教学法、外语水平测试以及学习
者变量。该组织于 1998 年推出专刊,以“外语(向其他语言使用者教授的外语)教
师教育的研究与实践”为主题展开了世界性的专题讨论,它标示着外语教师教育已
经引起了国际外语教学界同仁的高度关注,并成为各国从事外语教育专业人士的
研究焦点。

(2)国外关于外语教师教育的观念经历了师资培养(teacher training)→教师
教育(teacher education)→教师发展(teacher development)的概念演变,其培训模
式也经历了从行为到思维的变革。20 世纪 70 年代的行为主义模式强调,外语教
师的培训以外语为主,良好的外语输入直接导致良好的外语输出,其局限性在于只
关心可观察到的行为,忽视人的主观思维在认识过程中的作用。20 世纪 80 年代
对语言教师教育的诸多假设多集中于教师应该知道些什么、如何对他们进行培训,
而不是他们实际上知道什么,这些知识如何影响他们的行为等观点。进入 20 世纪
90 年代,语言教育的重要性和迫切性日渐凸显,人们开始认识到除了教学方法或
教材外,教师是理解和提高外语教学的关键,关注点的转移在一定程度上是因为从
事语言教师教育的研究者已开始对语言教师是谁,语言教学是什么以及语言教师
如何学会教学等问题进行重新思考和概念的重构(Freeman & Richards)。这个时

期,国外外语教学发展的一个重要标志是从语言转向教育。在此背景下,外语教师发展研究的热点也从外语教学理论的建构和教学技能的训练转向对教师已有知识结构、思维模式及教学能力的研究。

(3)受建构主义教学论的影响,国外学者对外语教师专业发展的研究强调教师自我建构、自我探究能力和反思意识的培养,注重对外语教师发展途径的研究。理查兹和华莱士对外语教师发展理论作出了杰出的贡献。理查兹把“教师教育”定义为“教师教育是为受训者提供他们知识、意识、信念和技能以及促使他们通过教学经验本身(through the experience of teaching itself)和通过对那些经验的反思(through the reflection on that experience)找到建立起这几者之间的联系的方法和机会”:①他指出有效教学由于涉及高层次的认知过程,因而不可能直接传授,教师须通过批判性反思,生成自己的教学理论和假设。华莱士在他的 *Training Foreign Language Teachers: a Reflective Approach* 一书中通过综合知识的两种来源——专业知识(received knowledge)和经验知识(experiential knowledge)描绘了一种发展教师专业能力的模式,即外语教师专业教育/发展的反思模式。②他认为专业知识和经验知识是教学实践与反思的核心及理论基础,也是教师自我发展的动力。英国著名的从事外语(外语)教师培训的研究者和实践者 Strevens 指出了语言教师培训中需考虑的主要因素:学员的个人品质包括学员将面对的学生个人和群体的品质;一般教学的性质和语言教学的特殊性质;学员培训的目标和现实培训的可能性。

三、教师专业化与外语教师专业地位

(一)教师专业化

20世纪80年代以来,“教师专业发展”作为1980年世界教育年鉴的主题,日趋成为人们关注的焦点和当代教育改革的中心主题之一,“不仅师资培育已经逐渐发展成为专业教育形态,而且在职教师的持续专业发展也变成一种常态性的期望”。

要阐述“教师专业发展”的概念,不能不涉及“专业”“教师专业化”等语词及其理解。“专业”这里专指对教师职业的专业性质的考察与确认。“教师专业发展”的话语前提是“承认教师职业是一种专业性职业,具有不可替代性”。

以广义的社会学视角,“专业”指按社会职业划分而言的专门职业,或理解为专门从事某种事业和学业,而不是狭义的在教育系统中根据社会分工设立的学业类别,例如,数学专业、物理专业等。对于教师职业是否属于一种专业一直存在争论。1966年,联合国教科文组织在《关于教员地位的建议》中指出,教师职业是一种“专业”。1993年,我国颁布的《教师法》明确了上述认识。“专业化”作为一个社会学概念,其含义是指一个职业在一定时间内逐渐成熟,具有鲜明的专业标准,并获得