

外国语言文学学术论丛  
Academic Monographs on  
Foreign Languages and Literature

# 大学英语教师的 教学哲学研究

——以内容依托型课程教学为例

张玉荣 著

外国语言文学学术论丛

# 大学英语教师的教学哲学研究

## ——以内容依托型课程教学为例

张玉荣 著

本书为中国人民大学外国语学院青年学者项目的研究成果（2014Q005）。研究得到中国人民大学“985工程”的支持，出版由“985工程”经费资助。

中国人民大学出版社

• 北京 •

## 图书在版编目 (CIP) 数据

大学英语教师的教学哲学研究: 以内容依托型课程教学为例/张玉荣著. —北京: 中国人民大学出版社, 2018. 10

(外国语言文学学术论丛)

ISBN 978-7-300-26196-6

I. ①大… II. ①张… III. ①英语—课程改革—教学研究—高等学校 IV. ①H319.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2018) 第 202078 号

外国语言文学学术论丛

大学英语教师的教学哲学研究——以内容依托型课程教学为例

张玉荣 著

Daxue Yingyu Jiaoshi de Jiaoxue Zhexue Yanjiu

——Yi Neirong Yituoxing Kecheng Jiaoxue Weili

---

出版发行 中国人民大学出版社

社 址 北京中关村大街 31 号

邮政编码 100080

电 话 010-62511242 (总编室)

010-62511770 (质管部)

010-82501766 (邮购部)

010-62514148 (门市部)

010-62515195 (发行公司)

010-62515275 (盗版举报)

网 址 <http://www.crup.com.cn>

<http://www.ttrnet.com> (人大教研网)

经 销 新华书店

印 刷 中煤 (北京) 印务有限公司

规 格 170 mm×228 mm 16 开本

版 次 2018 年 10 月第 1 版

印 张 14

印 次 2018 年 10 月第 1 次印刷

字 数 175 000

定 价 32.00 元

---

版权所有 侵权必究 印装差错 负责调换

## 摘 要

内容依托型课程作为大学英语课程教学改革的一种方案被提出后,引起许多大学英语教师对其专业能力的怀疑和专业属性的困惑。教师如何理解内容依托型课程教学?这种课程对大学英语教师的真正挑战是什么?对大学英语教师的专业发展有何影响?对于这些问题,现有研究主要是理论层面的探讨,从课程整体视角探究教师对内容依托型课程教学认识 and 理解的实证研究还相对缺乏。

本书从大学英语教师面临新的课程实践形式而产生的知识和身份困惑开始,以“教学哲学”为核心概念,探究了大学英语教师对内容依托型课程教学的理解。研究采用质性研究方法,通过深度访谈、课堂观察、文本资料,分析了大学英语教师在内容依托型课程教学中的三种教学形态及深层的教学哲学。研究的主要发现如下:

在内容依托型课程教学中,教师的教学呈现出意义对话型、思维引导型和学术语言训练型三种不同形态,分别表达了三种不同的教学哲学。1) 教学即意义建构。对意义对话型教师来说,教学是引导学生探究人生问题,思考人生意义,促进人的完整人格发展的活动,教学是将公共知识转化为个人知识的意义建构过程,是师生自我成长和完善的过程。2) 教学即授人以渔。思维引导型教师的教学以促进学生的思维发展为目的,注重在元认知层面上引导学生的认知能力(如思维模式、思维策略等)和批判性思维能力的发展。3) 教学即促进学生学术语言知识和能力的发展。学术语言训练型教师注重与学术活动相关的语言知识、技能和素养,教学致力于发展学生的学术英语表

达能力,引领学生进入学术英语范式,培养以理性思维为特点的学术精神。

大学英语教师的教学哲学是在各种张力中选择、平衡,并对各种选择的意义、价值、合理性进行反思的结果。整体上,大学英语教师的教学哲学具有以下几个基本特征:1)在教学的价值论维度上,教学以人的发展为旨归,具有突出的伦理取向。2)在认识论维度上,教师持有复杂的、多元的知识观和建构的学习观。3)在方法论维度上,教师普遍摒弃了“囤积式”和传递式的教学观念,更倾向于采用基于建构主义的教学方法。4)在知者与知识的关系上,教师摒弃了作为知识权威的身份,重视学生在教学中的主体作用。

基于上述发现,本研究指出,在内容依托型课程情境中,大学英语教师的教学实践表现出很强的伦理取向,教师将教学视为一项“伦理事务”,而非“工具性事务”,教学是“求善”的实践。在内容依托型课程教学中,教师是真正意义上的课程开发者,学科内容也给教师更大的意义创造空间去实现心中所求之善。因而,教师自我与教学之间更易形成“内在一性”,获得专业意义感和价值感。

教师的教学哲学是教师心中所求之善,是教师的自我立法,是教师成为所是的实践哲学。当教师的教学哲学与其教学实践相符时,教师对教学和自身的认同感增强,更能调动个人能动性去实现课程潜能、创造课程价值。内容依托型课程教学为教师提供了更大的意义创造空间,为大学英语教师个性化、多样化、自主化专业发展提供了新的可能性。同时,这类课程教学对教师的课程开发能力提出了更大挑战,教师成为课程开发者是教师创造个人意义感和价值感的基础,也是教师专业持续发展的基石。

**关键词:** 大学英语教师, 课程教学, 教学哲学, 内容依托型外语课程, 教师成为课程开发者

# **A Qualitative Study of College English Teachers' Philosophy of Teaching in Content-based EFL Courses**

The introduction of content-based courses into college English curriculum has generated grave doubts and confusions over the knowledge for teaching and the professional identity among teachers. Currently, research about content-based instruction (CBI) in China focused primarily on such theoretical issues as teaching methodology, approaches of teacher training, and how the content-based courses should be positioned in relation to other types of courses. A few empirical studies attempted at teachers' dilemmas in coping with the inadequacy of content knowledge, which shed light into teachers' understandings of and responses to curriculum change. However, given that content courses are mostly school-based, and in many cases it is the teachers who actually develop the courses independently or collaboratively, how they understand what, how and why to teach in content-based courses as a whole need further exploration in order to better understand the problems specifically related to CBI in China and the implications for the professional learning and development of college English teachers.

This research was designed to qualitatively explore college English teachers' understandings of the nature of teaching in content-based courses. Based on data generated from in-depth interviews, classroom observations, teachers' narratives and other teaching-related documents (e.g. teaching

plans, courseware, etc. ), this research presented a composite case study of teachers' practices to examine their underlying philosophies of teaching, i. e. their understandings of the nature of teaching in content-based courses.

Findings revealed that there were three major types of CBI, the meaning-focused, the thinking-focused and the form-meaning balanced, which were underscored by different philosophies of teaching. 1) *Teaching as meaning-making*. In meaning-focused CBI, teachers focused on personal meaning construction by dialogic inquiry into the content knowledge using the language of English, wherein teachers and students developed their personal understandings of the public knowledge. In that sense, teaching was a process of growth for both students and teachers. 2) *Teaching as teaching to fish*. In thinking-focused CBI, teachers aimed to develop students' meta-cognitive skills and critical thinking skills in the hope that students would learn how to learn and think independently. In this type of teaching, language was taken as the medium of instruction in training students' cognitive skills and in the exploration of content knowledge. 3) *Teaching as developing students' academic literacy*. In form-meaning balanced CBI, teachers tried to balance content with language, or meaning with form, so as to promote students' development in both language competence and academic literacy, such as language use in specialised communicative contexts, awareness of different academic paradigms and students' development in critical thinking ability, etc.

Teachers' philosophies of teaching indicated that axiologically, college English teachers regarded teaching in general, and the teaching of content-based courses in particular, as an ethical and sociocultural practice;



epistemologically, teachers held complex and multiple views of knowledge and constructive views of knowing; methodologically, teachers tended to take constructive approaches to teaching; and in the relationship between knower and knowing, teachers valued students' agency and active participation in learning as knowledge holders and creators.

The findings also suggested that teaching in content-based courses was more of an ethical concern whereby teachers strived for the goodness of teaching underwritten by their philosophies of teaching. Because the disciplinary content rendered teachers larger implementational space to pursue personal meanings, they were more likely to undertake the roles of curriculum maker, and therefore, actualized their personal philosophies of teaching in practice. This greatly promoted the integrity between their professional selves and teaching, reinforcing their identification with teaching as a profession.

Conclusions drawn from the research findings were: teaching in content-based courses was a sense-making process for college English teachers by actualizing their personal philosophies of teaching. Teachers' philosophies of teaching were teachers' practical theories of what knowledge was more valuable, what was meaningful learning and why one kind of teaching was more reasonable and worthwhile than the others. In short, they were the "goodness" of teaching or education the teachers pursue in their professional lives. The implications were: encouraging teachers to reflect on and construct their personal philosophies of teaching would help promote deep professional learning and more autonomous professional development. Involving teachers in



curriculum making supported their construction of philosophies of teaching and the ongoing professional development.

**Key words:** college English teacher; curriculum-and-teaching; philosophy of teaching; content-based EFL courses; teacher as curriculum maker

# 目 录

## 第一部分 研究背景

第一章 研究问题的缘起 .....	3
第一节 新课程带来的困惑 .....	4
第二节 大学英语教师眼中的课程教学改革 .....	7
第三节 大学英语教师所处的专业实践情境 .....	12
第二章 研究过程 .....	31
第一节 研究问题的提出 .....	31
第二节 研究方法及相关问题 .....	54

## 第二部分 研究结果

第三章 CBI 教学类型分析框架的形成 .....	65
第四章 意义对话型教师的教学哲学分析 .....	69
第一节 典型课例素描 .....	69
第二节 意义对话型 CBI 教学分析 .....	78
第三节 意义对话型教师的教学哲学特征 .....	96
第四节 意义对话型 CBI 教学中的情境条件 .....	98
本章小结 .....	100
第五章 思维引导型教师的教学哲学 .....	102
第一节 典型课例素描 .....	102

第二节 思维引导型 CBI 教学分析 .....	107
第三节 思维引导型教师的教学哲学分析 .....	118
第四节 思维引导型 CBI 教学中的情境条件 .....	125
本章小结 .....	127
<b>第六章 学术语言训练型教师的教学哲学</b> .....	129
第一节 典型课例素描 .....	129
第二节 学术语言训练型 CBI 教学分析 .....	133
第三节 学术语言训练型教师的教学哲学分析 .....	147
第四节 学术语言训练型 CBI 教学中的情境条件 .....	159
本章小结 .....	162
<b>第七章 贝海遗珠：大学英语教师教学哲学的其他可能形态</b> .....	163
第一节 教学即“教书育人” .....	163
第二节 外语教学中的母语文化守望 .....	166
<b>第三部分 结论、讨论与启示</b>	
<b>第八章 结论</b> .....	173
第一节 大学英语教师教学哲学的基本特征 .....	173
第二节 大学英语教师的教学哲学再定义 .....	181
<b>第九章 讨论与启示</b> .....	186
第一节 大学英语课程与教师发展的可能路径 .....	186
第二节 研究意义 .....	195
第三节 研究的不足及未来的研究路径 .....	198
<b>参考文献</b> .....	201
<b>致谢</b> .....	212

## 第一部分 研究背景







## 第一章

# 研究问题的缘起

二十年。在一个快速变化，换工作像换新装一样频繁的时代，我教大学英语已经二十年了。回想过往，有许多时刻，我体会到教学相长的乐趣、创造的激情和智力燃烧的兴奋。也有许多时刻，体会到疲累和辛苦耕耘却无多少收获的失望。回想初为人师的热情，心头还有很多感动。如今，当年的“热”已经退去，但“情”依然还在。有那么多抱怨，却仍然没有离开，大概就是因为这个“情”吧。

研究选题用了很多时间。一番周折后，还是回到了大学英语教师 and 教学。为什么？用《士兵突击》中许三多的话说，因为“这个有意义”。好友问我：“意义有那么重要吗？”我不知道怎样回答，只是不能放下。我读的很多研究文献的确表明，教师对意义和目的感的追求是他们专业实践和发展的动力（Bullough, 1989; Clandinin, 1986; Elbaz, 1983）。我想，弄清楚这个“意义”，也就弄清楚了自己为什么执拗地要做一个关于大学英语教师和研究的教学研究，也就理解了这份工作对自己的意义。“意义”之感是我研究的起点，“意义”是我想要解开的专业密码。

## 第一节 新课程带来的困惑

2012年盛夏，我正在苦苦思索研究选题，一时间没有什么明确的方向，思想一片混沌。众多理论、概念和视角，可能的路径和主题，以及以自己当时的能力来衡量，美好且重要却近乎妄念的研究问题纠缠在一起，面目模糊。

在还不知道自己的研究最终要走向哪里的时候，比较清晰而确定的是自己对这个研究的期许——记述大学英语教师的专业生活。因为作为其中的一员，我关心这个群体的福祉。研究最好是从他们的课程实践切入，因为我的从教经验告诉我，课程是一个能量场，自上来自教育行政部门的政策，自下来自学生的反馈，由外来自社会的期待、公众的声音、专家的观点，由内来自教师个人对何为教育、何为教学、何为教师的认识和信念皆汇集于此，在教室这个物理空间中，教师通过课程教学实践，以身体化的方式体验各种力量之间的张力，并在内部声音与外部声音的对话中，做出个人化的回应。

一日，正在纠结中的我接到教研室主任宋老师的电话，询问我能否去参加由教育部举办的一个研修班<sup>①</sup>。他特意提醒我，这次的研修主题涉及新一轮大学英语课程教学改革的问题，可能对我的研究有些帮助。想到研修主题与我正在思考的教师与课程问题相关，听听官方的改革设想，听听一线教师的想法应该会有新的启发，我便欣然报名参加了这次研修。

研修班上，专家和教师从外语教育政策、课程标准、课程理论研究和课程实践四个方面探讨了未来大学英语深化改革的方向和路径。外语教育专家

<sup>①</sup> 2012年7月10—12日，“教育部高等学校大学英语骨干教师高级研修班”在北京交通大学举办，研修主题为“建设有中国特色的大学英语课程体系”。



王守仁教授提出构建更加科学、更能满足社会和学生需求的大学英语课程体系的建议，主张新的大学英语课程体系要反映英语教育的基本特征——工具性、专业性和人文性，并在社会需求分析、国家教育发展规划及中国外语规划分析的基础上提出大学英语三三制课程体系，即由普通英语、专门用途英语（ESP）、通识教育英语（EGE）构成的大学英语课程体系，并特别指出，新课程体系急需为 ESP 和 EGE 课程储备师资力量。

研修给我留下深刻印象的是教师们的焦虑与困惑。新课程体系的设想，加上众多院校压缩基础英语课时的现实，使很多教师产生可能会“丢掉饭碗”的焦虑。因为 ESP 是英语与某一专业或专题对接而生的课程，教师们担心自己没有相应的专业知识，无法胜任这些课程的教学。或者即便自学一些基础知识和概念，仍是业余水平，在知识面和知识深度方面无法比肩专业教师。

同时，对新课程他们还有很多未解之感。ESP/EAP 到底是什么？是语言课程还是专业课程？应该由谁来教——大学英语教师还是专业教师？如果是大学英语教师来教，应该怎样教？许多教师感觉自己身处两难：偏重知识，可能无法帮助学生获得专业实践所需的外语能力；偏重语言，又可能是新瓶装旧酒，与基础英语教学没有差别。他们直觉地意识到新课程应与原来的课程教学不同，但一时又找不到明确的答案。如一位正在经历课程实验的教师所说的那样：“突然间不知道该怎么教了。反正不能像以前那样教，否则又成了原来的精读课。”

这次研修后，大学英语课程改革与教师专业发展问题越来越牵动我的情感和思考，甚至情感曾经一度挟制了思考，使我陷入同样的困惑和焦虑中。但是，开学不久后在教师休息室的一次聊天使我看到了问题的另一面。

我所在的部门曾经鼓励教师根据个人兴趣和特长为通过四级的学生开设选修课。有新闻传播学背景的连老师（化名）<sup>①</sup>，开了“媒体素养”课；向老

---

① 此处为化名。文中其他处所用人名、地名亦均为化名。





师喜欢文学，她开了“名著电影赏析”课。那天，在教师休息室等着上课的时候，大家聊到了选修课和基础课的不同，连老师和向老师不约而同地用了“有意思”这个词语来描述她们在选修课上的体验。连老师甚至还想再开一门选修课，尽管那意味着更大的工作强度。向老师谈起“名著电影赏析”课时，话语中有掩饰不住的热情和满足。

向老师特别热心，听说我的研究跟大学英语课程改革有关，跟我分享了学生写给她的学习反馈。学生不仅反思了这门课对他们在语言知识、能力、文化知识与体验方面的帮助，而且反思了学习活动和过程对于语言学习的积极影响。这种影响不是简单的语言知识积累，而是对语言使用深层次的认知——一种美学认识。一位同学这样写道：“我最喜欢的就是语言欣赏分析的部分，能让我真正了解到英语语言的美丽。”另一位学生写道：“那些优美而富有哲理、充满人物个性的台词让我感受到了英文真正的魅力。”

除此之外，学生们还反思了这门课对提高个人人文修养的积极作用。他们通过学习，重新认识了电影、文学作品和现实世界之间的联系，电影、小说与学生之间的共鸣让学生“深深地爱上了这种阅读名著、感受名著的方式”，激发了学生对人性、历史和现实问题的思考。有的学生虽然说不太清楚自己到底学到了什么，却不能忘记这种“无用”之学为其带来的内心“震撼”和“深刻影响”。

令人惊讶的是，学生对这种英语学习方式评价得如此深刻与专业。有的从课堂讨论与知识习得的角度指出，“通过课后的写作，我们不仅可以独立思考每个问题，更加深刻地考虑人物的性格、电影中的手法，以及对比不同作品中人物命运的关系，还能够进一步复习、总结课堂上大家一起讨论的结果，让学习到的知识更加巩固”。有的学生从环境与语言学习的角度分析了课程对英语学习的积极作用。有的学生更是用“特别”“神奇”“颠覆”这样的词汇