

“后方法”时代大学英语教师 专业发展的叙事探究

*Narrative Inquiry into the Professional Development of
CE Teachers in the Postmethod Era*

徐玉苏 陈明瑶 著

研究



浙江工商大学出版社
ZHEJIANG GONGSHANG UNIVERSITY PRESS

浙江工商大学外国语学院英语语言文学重点学科资助出版
全国教育科学“十二五”规划 2011 年度教育部重点课题资助(GPA115074)

“后方法”时代大学英语教师 专业发展的叙事探究

徐玉苏 陈明瑶 著

图书在版编目(CIP)数据

“后方法”时代大学英语教师专业发展的叙事探究 /
徐玉苏, 陈明瑶著. — 杭州: 浙江工商大学出版社,
2017.1

ISBN 978-7-5178-1475-7

I. ①后… II. ①徐… ②陈… III. ①高等学校—英语—语言教学—师资培养—研究 IV. ①H319

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 306827 号

“后方法”时代大学英语教师专业发展的叙事探究

徐玉苏 陈明瑶 著

责任编辑 黄静芬

封面设计 林朦朦

责任印制 包建辉

出版发行 浙江工商大学出版社

(杭州市教工路 198 号 邮政编码 310012)

(E-mail: zjgsupress@163.com)

(网址: <http://www.zjgsupress.com>)

电话: 0571-88904980, 88831806(传真)

排 版 杭州朝曦图文设计有限公司

印 刷 浙江云广印业股份有限公司

开 本 880mm×1230mm 1/32

印 张 7.875

字 数 212 千

版 印 次 2017 年 1 月第 1 版 2017 年 1 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-5178-1475-7

定 价 28.00 元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江工商大学出版社营销部邮购电话 0571-88804227



前 言

在我国高校中,英语教师面临最大的学生群体和最为繁重的教学任务,肩负着培养国际化交流人才的神圣历史使命。教师专业发展关系到中国英语教学的质量和教学改革成败,涉及每个英语教师职称晋升等切身利益,也与教师的职业幸福感和个人价值认同息息相关。因此,在教学任务繁重和进修资源紧缺的情况下,如何促进中国大学英语教师的专业发展已成为英语教育界急需研究的重要课题。

孟春国(2011)认为,提高自己的教学水平是教师专业发展最根本的诉求。夏纪梅(2006)提出,在教师发展问题上,教学研究是关乎教师学术生命和保证教学效益的重要环节。付安权(2009:28)认为,“重视每一位教师的教学经验,唤醒每一位教师的专业发展主体意识,是英语教师专业发展的核心内涵”。贾爱武(2005)指出,教师应该参与管理与开发教学理论,真正成为教学的决策者、观察者、反思者和研究者。这些思想均与 Kumaravadivelu 的“后方法”理论不谋而合。

1994年,印裔美籍学者 Kumaravadivelu 在其论文《后方法条件:萌芽中的二语/外语教学策略》(*The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching*)中较为正式地提出了“后方法”(postmethod)的概念。事实上,“后方法”的相关理论和思想已有很多学者提及,比如 Stern (1983 & 1992), Richards (1990), Nunan (1989), Brown (1991), Freeman



(1991)。其中 Stern 的宏观策略概念从语言学习的角度体现了“后方法”教学的一些理念,被认为是“后方法”外语教学思想的先声。

“后方法”提出了对传统外语教学法的批判。20 世纪的外语教学史见证了各种教学法(直接法、听说法、交际法、语法翻译法、自然教学法、沉默法、暗示法等)的兴起、流行甚至消亡。但各种流派的教学法都只是对理想化、概念化外语教学的静态、片面、抽象的描述(孟臻,2012),到目前为止学界都没有找到一种最适合外语教学的方法。Kumaravadivelu 也发现,从事教学实践的教师在课堂教学中并没有刻板地遵守教学法的理论原则和教学程序。对教学复杂性和教学法局限性的认知,使他们在实践中往往依赖自己的直觉和经验。因此,他大胆地提出超越方法或“后方法”。

Kumaravadivelu 提出,在 21 世纪初,“后方法”时代已经汹涌而来。其主要特点如下:第一,“后方法”时代的外语教学将课堂视为多种因素互动的场所,外语教学是一个能动的、发展的过程;第二,“后方法”时代的外语教学认为,课堂教学诸多因素中最重要的是教师与学生;第三,“后方法”时代的外语教学不仅重视提高学生的外语水平,而且注重培养他们独立自主学习与合作学习的能力,使他们成为合乎新世纪需求的一代新人;第四,“后方法”时代重视教学理论、策略与方法等多方面的研究,教学方法的改革已不再是唯一追求的目标。

Kumaravadivelu 指出,从“方法”到“后方法”的转变重新界定了理论家和教师之间的关系。教师不再是知识的接受者和理论的执行者,而是教学研究者、实践者和理论构建者的统一。教师应被赋予权力与自主,从课堂实践的经验中建构自己系统的、一致的、与教学密切联系的理论,以取代理论家施加于教师的那些教学方法。“后方法”主张教师的教学经验应当通过教师的自我反思不断升华为教学理论,用以指导实践;同时,教学理论又通过教学实践得以不

断修正和发展。因此,“后方法”的思想精髓不仅破除了对各种传统教学法的迷信,而且与大学英语教师专业发展的基本理念不谋而合。

本研究旨在“后方法”思想的指导下探寻我国大学英语课堂的有效教学方法以及大学英语教师的专业发展之路。本书共分七章。第一、二、三章为文献研究,包含大学英语教师专业发展研究,“后方法”语言教学理论研究及叙事的方法论研究。关于大学英语教师专业发展的文献研究包括:英语教学专业地位的确立,英语教师专业发展的历程,大学英语教师专业发展的内涵(包括职业道德和专业认同感,人品修养和个性特征,学科知识和实践能力,学习反思和研究能力),我国大学英语教师专业发展的现状分析(知识结构,教学发展行动,科研意识与科研实践),我国大学英语教师专业发展的途径探索等。

关于“后方法”语言教学理论的文献研究包括:教学法及其局限性,Kumaravadivelu 的“后方法”,“后方法”在国内外的研究现状等。“后方法”主张打破各种传统教学法的束缚,但也提出教学不能流于“无原则、无系统、无批判”的折衷主义。因此,Kumaravadivelu 建构了“特殊性”(particularity)、“实践性”(practicality)、“可能性”(possibility)这三个教育参数,以此作为原则来组织外语教学。“特殊性”认识到“特定的教师是在特定的社会文化大环境中中和特定的教学情景下,为了某些特定的目标而教授一批特定的学生”,即任何外语教学都必须根植于其所处的特殊的社会文化背景、特殊的教学环境以及追求特殊目标的教师和学生。“实践性”强调实践性理论只能在实践中产生,它拒绝把理论家视为知识生产者、把教师视为知识消费者的两分法。因此,教师必须通过自己的实践与反思,力图建构以教师为基础的“自下而上”的适合教学实践的理论体系。“可能性”强调社会、政治、教育等因素在教学中的运用。对教师而言,



教师的经验不是在课堂上形成的,而是在更宽广的社会、经济和政治等环境中形成的。对学习者而言,教师应重视对学习者的身份形成有重要作用的社会文化现实,不能把语言教学的作用局限于课堂内教授语言,也不能把学习者的语言需求和社会需求分离开来。在这三大教育参数建构的宏观原则的指导下,Kumaravadivelu整合了心理语言学、社会语言学、认知心理学、二语习得等诸多学科的观点,并结合教师教学的理论和经验,提出了十大宏观策略。这十大宏观策略分别是:(1)学习机会最大化;(2)感知失配最小化;(3)促进协商互动;(4)促进学习者自主;(5)培养语言意识;(6)激活直觉探索;(7)语言输入语境化;(8)语言技能综合化;(9)确保社会关联;(10)提高文化意识。从“后方法”的三大教育参数和十大宏观框架不难看出,“后方法”外语教学不是封闭的,而是一种开放的、创造性的动态理论。“后方法”的提出并不是抛弃教学法,而是超越教学法,要求教师找到一条符合国情、校情、学生状况、学生需求等的有效之路。

关于叙事方法论的文献研究包括:叙事的定义,叙事探究,教育叙事与教育叙事探究,教育叙事探究的理论发展,教育叙事探究的实践发展,教育叙事探究的操作方法等。我们对叙事探究要有一个客观、理性的认识。叙事探究为教育研究的多样化注入了活力,更重要的是给我们提供了一种方法论,即在开放和多元文化的社会背景下,要深入认识事物及其所表达的意义,不能忽视其产生的特殊环境。叙事探究的开放性说明,无论采用哪种研究方法而得到的结论,都不能证明其永久的有效性,而只是为他人的研究有所启示或成为继续研究的基础。

第四、五、六章是本著作的重点部分,包括研究对象与研究准备,“后方法”视角下的优秀大学英语教师课堂教学分析,行动与反思的叙事探究。本研究的研究对象必须具备多年的一线教学经历

和丰富的教学经验,教学成果突出,是大家公认的“优秀”大学英语教师。同时,研究对象应服务于不同层次的高校,受不同的行政和专业部门管理,代表不同的高校英语教师群体。通过筛选及研究对象本人的同意,本研究最终确定 R 和 W 两位具有典型代表意义的大学英语教师为研究对象。

关于课堂教学的分析是以实际跟踪记录为基础的,研究者进入两位优秀教师的英语课堂,分别进行了一个学期甚至更长时间的课堂观察,从教学内容、教学方法、课堂互动、课后作业、课程考核等各个方面收集和整理了这两位研究对象的教学特色和长处。接着,研究者又以“后方法”的十大宏观策略为基本框架对他们的课堂教学进行案例展示和分析。

关于行动与反思的叙事研究主要通过对两位研究对象的深度访谈来进行展开。采访话题包括课堂教学实践(教学目标、教学方法与策略、教学管理、师生关系处理等),学术研究(理论学习、教学研究等),教师专业发展的主观理念(教师发展内涵、自主发展、发展阶段与规划等),以及教师专业发展的客观因素(发展动力、制约因素、发展途径)。研究对象与研究者的真诚交流,表达了自己的真实思想,可为同行英语教师的专业发展提供一定的借鉴。

在实践与反思的基础上,研究者在第七章展开了提升大学英语教师教学研究能力和学术能力的自主性探究。一位优秀的高校外语教师,不应只会上课,而应该是一位研究型教学者,在发现课题、验证理论和开展实践中获得灵感,保证教学的科学性、前沿性和时代性(刘润清,2003)。高校外语教师不仅肩负教书育人的使命,更要对如何教书育人有所研究。教学应在知识创新的基础上进行,知识创新必须依赖科研。作者认为,有关外语教学的研究主要包括:教学过程研究、教学方法研究、教材研究、测试研究、教师研究、学习者研究等。“思之则活,思活则深,思深则适,思适则新,思新则进”,



大学英语教师需要具备较强的科研意识,设计课题,运用合适的方法与手段,探索教育、教学规律,并科学规范地表达研究成果,积极参与国际国内同行交流,使自己的思维成果表现出开拓性、突破性、创新性,最终达到自我发展和可持续专业发展的目标。

感谢我们的两位研究对象,没有她们的无私参与,我们的研究就不会存在。感谢浙江工商大学外国语学院教师卢彩虹和研究生洪静静。她们在资料收集、采访录音、笔录转写等过程中付出了大量时间和精力。最后,我们感谢浙江工商大学外国语学院的领导对我们论著撰写与出版的支持。

徐玉苏 陈明瑶

浙江工商大学

2016年12月



目 录

第一章 大学英语教师专业发展综述	1
第一节 英语教学专业地位的确立	1
第二节 英语教师专业发展的历程	3
第三节 大学英语教师专业发展的内涵	6
第四节 我国大学英语教师专业发展的现状分析	16
第五节 我国大学英语教师专业发展的途径探索	25
第二章 “后方法”语言教学理论	33
第一节 教学法及其局限性	33
第二节 Kumaravadivelu 的“后方法”	40
第三节 “后方法”在国内外的研究现状	54
第三章 叙事与叙事探究	62
第一节 叙 事	62
第二节 叙事探究	65
第三节 教育叙事与教育叙事探究	67
第四节 教育叙事探究的理论发展	77
第五节 教育叙事探究的实践发展	89
第六节 教育叙事探究的操作方法	97
第四章 研究对象与研究准备	106
第一节 研究对象 R 老师和 W 老师	106



第二节 课堂观摩	109
第三节 半结构型访谈	110
第五章 “后方法”视角下的优秀大学英语教师课堂教学分析	112
第一节 学习机会最大化	112
第二节 感知失配最小化	118
第三节 促进协商互动	125
第四节 促进学习者自主	130
第五节 培养语言意识	139
第六节 激活直觉探索	145
第七节 语言输入语境化	149
第八节 语言技能综合化	154
第九节 确保社会关联	158
第十节 提高文化意识	162
第六章 行动与反思的叙事探究	167
第一节 课堂教学实践	167
第二节 学术研究	189
第三节 教师专业发展的主观理念	194
第四节 教师专业发展的客观因素	201
第七章 大学英语教师专业发展策略	207
第一节 大学英语教师的教学能力研究	208
第二节 大学英语教师的学术能力研究	210
第三节 教师自主的思想与行动研究	212
参考文献	220

第一章 大学英语教师专业发展综述

第一节 英语教学专业地位的确立

过去几十年间,英语在全球范围内迅速传播,如今已然成为全球通用语。可以说对任何一个国家而言,其国民整体的英语素质直接影响着该国与世界的交流合作、信息知识的获取及社会和经济的发展。在中国,自改革开放以来,英语便作为“走出去与世界交流的工具”而引起广泛的重视,国人对英语的狂热度从未消减过。如今,随着世界经济、政治和文化交流的日益密切,人们对英语学习的热情更是有增无减。因此,英语教学成效无论对个人还是国家的发展都至关重要。

我国是英语教育大国,但英语主要是作为外语来教授的。由于缺乏语言环境,课堂是学习者学习和应用英语的主要场所。因此,教师的专业水平和个人素养往往直接决定着英语的教学质量。同时,英语教学中的几个重要环节,如教育观念的转变、教学模式的改革、教学内容的更新、教学手段的创新、教学过程的管理和监督等,也都依赖于教学的主体——教师。因此,培养一支综合素质高而且业务水平过硬的外语教师队伍迫在眉睫。

然而,国内外对英语教师教育和专业发展的研究起步较晚,成果也相对缺乏。学术界甚至对英语教学是否属于专业技术行业存在争论,英语教师专业化运动也因此一度受到质疑(贾爱武,2005b;付安权,2009)。根据传统观念,语言只是一门交流的工具,谁能说



外语谁就能教这门语言,以英语作为母语的外国人似乎人人都可以成为理想的“外教”。但这种所谓的语言工具论忽略了英语教学独特的艺术性和语言自身的人文性。

首先,英语教学是一项涉及二语习得、教育学、心理学、认知学、社会学等诸多因素的复杂工程。英语的语言水平只能是英语教师的一项基本要求,而更重要的是教师能否有效组织教学,促进学生习得。“学习者并不一定是教师教什么就学什么。只有当学习者感到所学的内容与他相关,同时他也能够参与体验时,真正有意义的学习才会发生”(Rogers, 1969, 转引自钱晓霞, 2005: 33),因此,英语教师绝不仅仅是知识的传授者,他们除了必须拥有较高的外语水平,还必须掌握教与学的特点和规律,成为课堂的实践者、决策者和改革者。这对英语教师提出了较高的专业要求。要成为一名英语教师,特别是优秀教师,必须经历专业职前培训,在长期实践中不断积累专业知识,反复锤炼专业技能,从而达到一定的专业水平,顺利完成自己的职业使命。

其次,随着国际交流的日益密切及对语言认识的不断深入,人们慢慢意识到学习英语不仅仅是为了掌握交流的工具。语言是文化的载体,是各种学科知识的承载。英语的学习能够帮助学生了解西方国家的社会、政治、经济、科技和文化,扩大视野,从而提升自我。因此,英语教学绝不局限于语言知识和语言能力的教授,更多的是传递该语言的文化,使学生具备跨文化交际的能力,提高综合素质。

再次,英语教师为从事教学工作所接受的一系列培训,以及英语教师所具备的专业知识基础,都表明英语教学与法律、医学等专门学科一样具有排他性,具备高专业准入标准,同样具备专业地位。Burns 和 Richards(2009)认为,英语教学是教育领域的专项职业;英语教学需要通过学术学习和实践经历获得专业知识基础;英语教学的师资必须符合专业准入要求和标准。因此,英语教学具备专业地位。



目前,伴随着专业化的国际浪潮,英语教学专业化的趋势越来越明显,越来越多的一线英语教师和教育工作者“视自己的教学为专业,而且为使自己的教学专业标准更明确,使自己的专业地位更权威而不懈地奋斗着”(Nunan,1999)。英语教学专业地位的确立、英语教师专业发展理念的提出具有非常重要的意义。英语教学的专业性“促使英语教师更加理性地反思自己的教学实践,更加科学地规划自己的职业生涯,完善专业标准,体现专业品质,最终实现专业理想”(付安权,2009:27)。

第二节 英语教师专业发展的历程

在文献阅读过程中,我们发现有很多与教师专业发展交叉使用的概念,如教师发展(staff/teacher development)、教师教育(teachers' education)、教师专业成长(teachers' professionalization)、教师专业化(teachers' professionalism)和教师职业发展等(teachers' career development)。这些概念在内涵和外延上都存在一定的重合。而对教师专业发展内涵的界定及其演变,与以下几个方面密切相关:(1)教师教育知识基础的重构;(2)教师课堂实践知识的认可;(3)语言和二语习得认知的深化;(4)教师个人发展认识的变化(Johnson, 2009)。

20世纪70年代,外语界的研究主要关注外语的教学内容(教什么)和教学方法(如何教)。那时候主流的教学观如行为主义教学观,认为教学就是教师掌握一系列有效方法,并把知识和技能传递给学生的过程。因此,当时的文献大量集中于语言习得、教学方法、水平测试以及学习者变量等(贾爱武,2005a)。外语界对教师的教育则侧重于培训,由专家创造和传授理论知识和教学方法,教师则被视为接受指导的对象,如同学一般从专家那里被动接受“高端”



的理论和知识。不难发现,“这种通过专家讲授妄图给教师灌输一套绝对权威的教学规则来强化教师的职业综合素质,期待教师将其悉数接纳并进而应用到自己的教学实践中去的传统教师培训,完全忽略了语言教师专业发展的经验型、体验性和多样性特点”(McMorrow,2007,转引自付安权,2009:27),有将教师培训为教书匠之嫌。

20世纪80年代,随着对教学认知的不断深入和心理学、认知学的发展,人们逐渐意识到教学是一个极其复杂的过程。教学包括“教师对课堂事件的不断解读并逐步形成各自课堂教学决策的过程。它具有解释性(interpretive)和情景性(situated)的本质,即教师并不是对任何既定的教学法的内容进行不折不扣的学习和贯彻,而是对教—学过程不断阐发自己的理解和诠释”(贾爱武,2005a:63)。专家们认识到,纯粹关于教学技能和教学方法的培训远远不够,应该培养教学原则意识和控制的素质,这是教师进行有效规划、组织、管理和教学的根本基础(Richards,1987)。对语言教学的研究也从狭隘的对学科内容、教学过程的研究中跳出来,转而着眼于整体教与学的环境,包括教师、学生和课堂任务三者之间的互动关系。教师作为主体的意识得到越来越多的关注。教师的认知、思维能力和综合素质开始得到重视,教师开始关注自身如何在教学实践中克服课堂环境的不利因素,激发学生,管理课堂,组织教学,灵活运用教材,发挥自己的创造力、判断力和决策力。因此,随着对教学本质和教师作用的认识的深化,先前的教师培训模式逐渐转向了教师教育模式,侧重教师自身的意识及其对教学的解读、协商与决策的过程。但教师发展仍然以职业培养和教师培训为主。这种由专家灌输知识,教师被动接受的自上而下的模式不仅造成理论和实践相脱离、所授非所需的局面,而且掩盖了教师才是专业发展主体的本质。

20世纪90年代以来,有关教师教育的研究明显增多(刘学惠,2005)。90年代初由Richards和Nunan编著的《第二语言教师教

育》(*Second Language Teacher Education*)使得教师教育的研究外延得到进一步扩展(Freeman, 2009),关注点从英语教师所应学习的内容(what teachers needed to learn)扩展到如何学习这些知识的途径探究(how they would learn it),更注重教师的实践知识、主体作用和自我发展过程。教师除了充当老师的角色,同时也应当成为学习者(teacher-learner),课堂则是教师学习的重要场所(Kennedy, 1991)。Hawkins (1973)指出,教师也许花两三年时间学会了教学,但是更主要的是在今后 20 年的教学实践中不断地学习、提高和发展。教学的实践性、特定性和情景性也决定了教师只有在教学实践的参与中不断学习、反思和探索,才能逐渐形成适合自己的独特的个人实践知识(personal practical knowledge, 简称为 PPK)(Clandinin, 1986)。同时,教师应成为课堂的研究者(Allwright & Bailey, 1991; Nunan, 1989),通过行动研究(Burns, 2005)、叙事研究(Clandinin & Connelly, 2000)等方法探究教学中的问题,寻求解决办法,分享教学故事和经验。教师研究自己的教学能提升教师的课堂决策和反思能力,提高教学效果,促进教师的自主发展(Nunan, 1992; Freeman, 1998)。因此,每位英语教师不能纯粹依赖专家的指导和教育,而应充分发挥教学主体的主观能动意识,不断在自己的课堂内学习、反思、研究,深化对教学的理解,形成个人实践知识,建构个人教学理论,促进个人专业发展。

Wallace (1991)也把教师教育在历时上的发展模式归纳为:(1)技师模式;(2)应用科学模式;(3)反思模式。在技师模式下,教师是受训者,通过模仿培训的专家来获得教学的所有技能。而在应用科学模式下,教师依赖教师教育和培训寻求教学问题的解决方案,往往把关于语言和二语习得的学科知识直接应用于课堂教学。而在第三种模式下,教师成为自主反思的实践者,通过在教学实践中的不断反思实现个人的专业发展。教师作为生命存在,都有自我实现的要求和愿望,具有专业发展的内在需求。教师发展是个人价值体现和生命意义,是自我尊严感和自信的来源。教师专业发展概



念的提出正视了教师作为教学主体的主观能动意识和自我发展能力。“重视每一位教师的教学经验,唤醒每一位教师的专业发展主体意识,是英语教师专业发展的核心内涵”(付安权,2009:28)。教师应该“参与管理与开发教学理论,理解教师做决策的本质,形成评判性的自我意识和自我评价,教师本人积极地反思自己的教学,观察自己的课堂行为,评估自己的教学效果以促进自身的发展”(贾爱武,2005a:64)。因此,教师不应再是传统意义上的教书匠或受训者,而应成为实践反思者(reflective practitioner)、学习者(learner)和研究者(researcher)。

教师教育和发展的研究成果全面综合了教育培训、教学实际、教师个人等各种因素,概念的明晰、内涵的扩展为英语教师的专业发展指明了前进的方向。那么,对为数众多的我国大学英语教师而言,正确合理的专业发展之路应如何开辟,其专业发展的具体内涵又是什么呢?

第三节 大学英语教师专业发展的内涵

英语教学的专业地位首先意味着英语教师作为专业人士必须具备应有的专业知识和能力,国外不少学者对此做出了深入研究和探讨。人们顺利从事某一特定职业所必需的知识被称为知识基础(knowledge base)(Johnson,2009)。Shulman(1987)提出,教师知识基础涵盖七类知识:(1)学科知识;(2)普通教学知识;(3)课程知识;(4)学科教学知识;(5)学生和学生特点知识;(6)教育环境知识;(7)教育目标、目的、价值及其哲学和历史背景知识。Richards(1987)指出,教师素质包涵语言学知识、语言学习和习得理论、语言教学法、学科知识、教学实践、宽泛知识面、创造力、判断力、决策和推理能力、适应能力、兴趣、态度、自控力、热情、课堂教学管理技能。