

An Action Research on
the Multi-dimensional Interaction Mode
in College English Teaching

大学英语多维互动 教学模式行动研究

张俊英 著



华文出版社
Sinoculture Press

An Action Research on
the Multi-dimensional Interaction Mode
in College English Teaching

大学英语多维互动 教学模式行动研究

张俊英 著

藏书章



华文出版社
Sinoculture Press

图书在版编目 (CIP) 数据

大学英语多维互动教学模式行动研究 / 张俊英著.

—北京: 华文出版社, 2010.12

ISBN 978-7-5075-2632-5

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

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 253133 号

大学英语多维互动教学模式行动研究

著 者: 张俊英

责任编辑: 李 庆 魏 燎

出版发行: 华文出版社

社 址: 北京市宣武区广外大街 305 号 8 区 2 号楼

邮政编码: 100055

网 址: <http://www.hwcbbs.com>

投稿邮箱: hwcbbs@126.com

电 话: 010-58336259 010-58336230

经 销: 新华书店

印 刷: 成都白马印务有限公司

开 本: 145×210 1/32

印 张: 10

字 数: 250 千字

版 次: 2011 年 3 月第 1 版

印 次: 2011 年 3 月第 1 次印刷

标准书号: ISBN 978-7-5075-2632-5

定 价: 25.00 元

版权所有, 侵权必究

本书若有质量问题, 请与发行部联系调换



序 言

教育学中的行动研究就是教师为解决实际教学中亟待解决的问题，采取一定的研究步骤和方法，通过在教学研究中，在研究中教学，从而达到提高教学质量的最终目标所从事的研究。行动研究与传统的教育研究有所区别。传统的教育研究通常是通过严格的实验设计和假设验证以及心理统计等研究方法，检验受试者在经过特定的“处理”方式后的变化和经过。这种来自自然科学的研究方法在人文学科特别是语言教学的研究中有着明显的不足之处。因为语言教学本身是一个多因素交互作用的过程。在教学过程中不可能对各种复杂的因素进行完全的控制或者百分之百地模拟实验室的条件来完成整个教学过程，也很难将语言教学过程和结果之间用具体而明确的因果关系来描述。行动研究中的研究则重在行动。教师或教育工作者以研究的态度和方法开展工作，而后提出改进措施，并回到自己的实践中再研究。行动研究所具有的合作性、行动性和反思性等特点使其在国外广泛地应用于人文社科研究领域。目前，国内外语界对行动研究的探讨，特别是对“如何应用行动研究提高英语教学质量”的探索，尚处于起步阶段。

近年来浙江工商大学外国语学院就大学英语教学改革所开展的研究,以不断解决教学实际问题为出发点和目标,基本遵循了行动研究的基本步骤,是应用行动研究提高英语教学质量的很好尝试。作为这一研究的主要参与者之一,张俊英教授以此为基础,通过吸收多种教育学和当代企业管理学中的最新理念,将该教学改革实践上升到理论层面,并基于教学模式构建原则,总结概括出一套基于中观层次的教学模式——大学英语多维互动教学模式。该教学模式的实践过程是学习者、教师、教学任务、教学环境以及教学政策等多因素的动态协调和良性互动过程。教学因素之间的互动交融是大学英语多维互动教学模式的核心特征。

本书在阐述相关理论的基础上,详细描述了历经四年之久,涵盖三轮行动研究的大学英语多维互动教学模式的实践过程。这期间所实施的一些长效互动措施,如,大学英语课堂教学“七大原则”、英语国家留学生辅导学生口语活动、高年级与低年级学生结对话语交流活动以及英语教师志愿者课外参与指导学生口语交流活动等,既强调以学生为中心,挖掘学生课下学习的能动性和自主性,也注重教师的主导作用,充分调动教师的教学积极性,不仅具有实用性、易推广性和优效性,从实践角度来看也具有一定的创新性。为了验证其实效性,2010年3月,作者对浙江工商大学2008级在读研究生就其曾就读的本科院校《大学英语》教学水平和质量进行追踪调查,并经过对本科毕业生于浙江工商大学和非浙江工商大学两组样本的调查结果进行分类统计和数理分析,得出以下结论:(1)大学英语多维互动教学模式使学生的英语听说水平显著提升;(2)大学英语多维互动教学模式使学生的英语读写能力明显提高;(3)大学英语多维互动教学模式使学生



英语自主学习能力大大增强。这就说明,大学英语多维互动教学模式较好地解决了我国大学英语教学中长期存在的听说教学与词汇、语法教学相矛盾的问题,通过变听说弱势为优势,以听促说,以听说促读写,基本实现了提高大学生英语综合运用能力特别是听说能力的教学目标。

本书的另外一个重要贡献在于理论上的创新。首先,作者将其参与主持的浙江工商大学大学英语教学改革实践上升到理论层面,提出大学英语多维互动教学模式的概念,并通过严格的数理分析检验了其实践成效。其次,为了帮助大学生树立明确的、较高的英语学习目标,帮助教师在教学实践中有针对性地、高效地培养和激发学生英语学习的兴趣和内在动机,作者提出大学生英语学习目标层次理论,将大学生的英语学习目标由低到高划分为4个层次。实际上,本研究所实施的三轮行动研究,正是通过多种措施的实施,不断激励学生从较低的英语学习目标向较高层次目标发展,直至达到最高的目标,即自我实现的目标层次的实践过程。最后,在对我国大学英语教学模式进行比较全面的分析和研究后,本书还创造性地提出大学英语教学模式方格理论,把我国现存的各种大学英语教学模式纳入到“大学英语教学模式方格图”,并且指出大学英语多维互动教学模式的理想状态是处于方格图的最高坐标——“9-9”坐标。这对帮助我国大学英语教学正确定位,提高大学英语教学对学生英语综合能力的培养有重要的启示作用。

行动研究的一个重要特点在于通过对教学过程的反思解决实际问题。因此,教学中的行动研究既可以先有理论,后有实践,也可以先有实践,后有理论;既可以是在设计好的方案下进行实

践活动，也可以是在实践过程以后进行理论总结。从这个角度讲，本书所描述的行动研究既是对作者所参与的大学英语教学改革实践的理论总结，也是对这一教学改革实践的反思性研究。这种反思性研究的意义在于，通过围绕大学英语教学改革开展的理论建构和解决教学实践过程中出现的实际问题，实现了大学英语教学改革中理论与实践的紧密结合，即，通过在行动中研究，解决了大学英语教学中长期存在的教学与科研相脱节的问题，加快了科研成果在教学实践中的转化；通过在研究中行动，增强了外语教师对教学的本质以及教与学过程的科学认识，促进了其向研究型、学者型和专家型教师的良好发展。因此，相信本书的出版，能够为我国外语教学中行动研究的发展起到一定的推动作用。

是为序。

教育部高等学校外语专业教学指导委员会主任委员
上海外国语大学前校长、教授、博士生导师
戴炜栋

2011年2月 于上海



目 录

序 言	(001)
第一章 关于行动研究	(001)
一、行动研究的产生及其发展历程	(001)
二、行动研究的思想内涵及其主要特点	(007)
三、行动研究的步骤和方法	(016)
四、行动研究在我国外语研究中的应用现状	(020)
第二章 本行动研究背景	(026)
一、我国大学英语教学所面临的挑战	(026)
二、浙江省大学英语教学改革背景	(034)
三、我校大学英语教学改革背景	(037)
第三章 构建大学英语多维互动教学模式的理论基础	(042)
一、教学模式 (Teaching Mode)	(042)
二、流程再造理论 (Process Reengineering)	(050)
三、合作学习 (Cooperative Learning)	(054)



四、自主学习 (Autonomous Learning)	(057)
五、行为主义 (Behaviourism)	(061)
六、认知理论 (Cognitive Approach)	(066)
七、交际教学法 (Communicative Approach)	(073)
 第四章 第一轮行动研究过程描述	(078)
一、问题与假设	(078)
二、制定和实施行动计划	(085)
三、反思与评价	(100)
四、小 结	(112)
 第五章 第二轮行动研究过程描述	(113)
一、问题与假设	(113)
二、调整和实施行动计划	(123)
三、反思与评价	(139)
四、小 结	(150)
 第六章 第三轮行动研究过程描述	(154)
一、问题与假设	(154)
二、调整和实施行动计划	(162)
三、反思与评价	(167)
四、小 结	(177)



第七章 大学英语多维互动教学模式的成效与讨论	(179)
一、大学英语多维互动教学模式的成效	(179)
二、综合讨论	(194)
第八章 理论发展与创新	(221)
一、大学英语多维互动教学模式理论 (Multi-dimensional Interaction Mode in CET)	(221)
二、大学生英语学习目标层次理论 (Hierarchy Theory of Aims in English Study)	(233)
三、大学英语教学模式方格理论 (Grid Theory of College English Teaching)	(245)
结 语	(253)
一、本行动研究的意义	(253)
二、问题与展望	(260)
参考文献	(262)
附 件	(288)
后 记	(303)



第一章 关于行动研究

一、行动研究的产生及其发展历程

（一）早期行动研究

美国学者麦克尔南（Mckernan, J.）在对行动研究的起源进行了大量的研究后，认为行动研究（Action Research）的源头可以追溯到 19 世纪晚期的“教育科学化运动”（The Science in Education Movement）（Mckernan, J., 1996），也有人认为早在 20 世纪 30 年代美国印第安人事务局局长科里尔（Collier, J.）在自己的研究中也先于勒温使用了“行动研究”这一术语（Collier, J., 1945），但迄今为止，国内学术界比较一致的看法还是倾向于将行动研究的原创性努力归功于美国社会心理学家勒温（Lewin, K.）（袁振国，2000；刘良华，2001；胡青球，2002；田凤俊，2002，2003；成尚荣，2004；窦菊花，2008；支永碧，2008；丁后根，2009）。学术界持有这样的观点也有一定道理。因为，尽管科里尔等在勒温之前也使用了“行动研究”一词，但他们并没有对“行动研究”作出具体阐述与解释。直到 1946 年，



勒温在其《行动研究与少数民族问题》(Action Research and Minority Problem)一文中才首次系统地阐述了行动研究的目的、方法和步骤,并对行动研究的基本理念进行了构建,行动研究也才真正引起学界注意(刘良华,2001)。之后,勒温又通过他的同事和学生对行动研究产生了影响。例如,20世纪50年代,受其同事米尔的影响,美国哥伦比亚大学教育学院的斯蒂芬·科利(Corey, S.)通过运用行动研究进行课堂教学的改进以及整个学校及其学区的合作性研究,将行动研究引入教育领域,鼓励教师和学校管理者运用行动研究的方式来改进他们的管理和教学,并称之为“教育行动研究”(Educational Action Research)。学术界通常将这一时期的行动研究称之为早期行动研究或“第一代行动研究”。

(二) 第二代行动研究

在第一代行动研究之后,行动研究曾经历了一段低迷时期。直到20世纪60年代,英国学校委员会和“拉菲尔德基金会”联合发起了“人文课程研究”,并成立了以劳伦斯·斯登豪斯(Stenhouse, L.)为组长的指导中心小组,着手解决国内人文学科的课程设计与教学中存在的与实际脱离的问题。在此研究过程中,斯登豪斯提出了著名的课堂教学“过程原则”,即在课堂教学中,教师的身份为“中立主席”(neutral chairperson),教师的作用是组织学生对有争议的问题进行讨论,而研究小组的任务是为新的课堂教学提供适当的教学材料(material)。1968年,该研究小组确认了32所学校作为“实验学校”,并要求该“实验学校”检验和发展他们已经确定的“过程原则”以及研究小组所提



供的教学材料。根据斯登豪斯的观点，教学实际上是一个课程探究的实验过程。由此，在课程编制过程中，斯登豪斯又提出了“教师成为研究者”（teachers as researchers）和“研究成为教学的基础”（research as a basis for teaching）的观点。斯登豪斯认为，没有教师主动的研究和反思，没有他们主动认识和理解“官方课程”，没有他们根据实际情况把“官方课程”转变为可操作课程，任何教育改革最终都难以取得成效（Stenhouse, L., 1975）。在这种思想的指导下，一种新的理念也应运而生：理论研究者和教师之间必须建立一种平等的关系，对教学所做的各种理论研究必须置于教学的检验之下，教师也应成为教育研究者中的重要成员。可以说，斯登豪斯的这一思想为行动研究在教育界中的应用和发展提供了重要的理论背景，也大大影响了他身边的同事如埃里奥特（Elliott, J.）和凯米斯（Kemmis, S.）等人。而由斯登豪斯和埃里奥特等人倡导的行动研究在英国和澳大利亚等国也逐步形成一种“行动研究运动”（Action Research Movement）并影响到了很多国家（Elliott, 1981; Nixon, 1981; Kemmis, 1981、1986）。斯登豪斯也因此为誉为第二代行动研究的创始人。

与此同时，在行动研究的发源地美国也再次兴起了课程行动研究的热潮。1969年，美国学者席瓦布（Schwab, J.）发表题为“实践：课程的语言”的文章，反对课程设置和授课过程中完全依赖于理论，认为这种做法不仅颠倒了理论与实践的轻重关系，缺失了实践的检验作用，而且会导致课程领域进入一种无可挽救的“倒霉”状态。为此，席瓦布大力倡导把课程的主要精力从理论模式向实践模式进行转换（Schwab, J., 1969）。经过多



年致力于对课程建设的研究，席瓦布提出了实现该转换的三种模式，即“实践模式”、“准实践模式”和“折中模式”，比较科学地、辩证地阐述了理论和实践在课程中的地位，认为理论对课程决策具有不可替代的指导作用，而实践则可以对理论在决策时产生的缺陷提供某种修正。在强调实践的同时也不可以完全忽视理论的作用。因为课程不仅基于实践，也基于理论，是一种折中（Schwab, J, 1969, 1971, 1973）。显然，在这种“折中模式”中，席瓦布更加偏重于对实践的探索，因为席瓦布坚定地反对课程从理论到实践的开发模式，认为实践在课程中具有不可替代的“检验性”作用。尽管席瓦布本人并没有提倡行动研究，但其对实践课程开发模式的倡议及其对实践在课程中的作用的理性分析对美国行动研究产生了重大影响（刘良华，2001）。

（三）第三代行动研究

1982年，斯登豪斯去世后，其同事埃利奥特继续在英国领导国内的行动研究，而凯米斯则前往澳大利亚迪金大学任教，直接领导了澳大利亚的教育行动研究。埃利奥特和凯米斯一起被誉为行动研究领域第三代核心人物。

实际上，在参与斯登豪斯的“人文课程研究”的过程中，埃利奥特就逐步形成了自己的行动研究观点（刘良华，2001）。埃利奥特认为，斯登豪斯的“人文课程研究”没有很好地处理“指导者与教师的关系”。因此，从1973年到1975年间，在其亲自主持的由福特基金会资助的“福特教学研究”（The Ford Project）中，如何促进教师的思考并减少指导小组对教师的控制，实现“从鼓励教师检验指导中心小组的假设到帮助教师自己提出并检



验其假设”便成为埃利奥特研究所关注的焦点（Elliot, J., 1991）。埃利奥特的“福特研究”借鉴了斯登豪斯的“人文课程研究”理念，但也从中吸取了教训。其最大区别在于它严格限制了指导小组对教师的外部控制权力。埃利奥特在此基础上还对行动研究重新做了解释，将研究的方式确定为“教师本位行动研究”（teacher-based action research），而不是“教师研究”（teacher's research）。埃利奥特认为，鉴于在行动研究中教师与研究不可分割性，教师在行动研究中起主要作用，教师所做的研究为“一线行动研究”，而指导小组所进行的研究为“二线行动研究”。“二线行动研究”的作用只是促进“一线行动研究”。

1982—1983年期间，埃利奥特又接受了英国学校委员会的资助，主持了“师生互动与学习效能研究”（Teacher - Student IQL）项目，并使行动研究实现了一种转换，即从反思个人的课堂教学转向与其他同事一起反思在制度化情景中的课堂教学（Elliot, J., 1991）。在该项研究中，为了促进“教师本位行动研究”，埃利奥特邀请了一些实验学校内部的管理者共同参与研究，并将其称为“内部促进者”（internal facilitators），而将包括自己在内的7人指导小组成员成为“外部促进者”（external facilitators）。埃利奥特将“内部促进者”的责任界定为针对教师的行动研究提供制度上的支持，以期这些同事在组织结构中扮演“权力角色”和行动研究中扮演“促进者”身份的人，为行动研究中的“制度化问题”的解决提供有效的经验。可以说，该研究的一个重要特色是它考虑了行动研究中的“制度化问题”（刘良华，2001）。

同一时期，美国学者舍恩（Schon, D.）提出的“反思性实

践者”(reflective practitioners)理论为行动研究的发展注入了新的理论血液。1983年,在其《反思性实践者》一书中,舍恩对职业教育界经常暴露出的“专业知识”无法解决“实际问题”的弊端进行了质疑和分析,提出“培养学生在不确定的情景中进行决策应该作为教育界一个责无旁贷的职责”。而对学生的这种能力的培养,教师只靠增加或改进学生的专业知识已经远远不够,必须改变当前课程中从理论到实践的关系,教师必须“在做中学”、“在做中反思”,做“反思性实践者”,强调实践者针对实践中存在的问题反思自己的实践过程,以使问题得到解决(Schon, D., 1983)。1988年,舍恩又发表“反思性教学”(Coaching Reflective Teaching)一文,专门就如何促进教师的反思性教学进行了分析和探讨(Schon, D., 1988)。虽然舍恩的关于“反思性实践者”和“反思性教学”的观点一度引起教育界的强烈争议,但是,随着行动研究在教育界的流行,其反思性实践者的观念已经在教师教育领域中产生重要影响,也对行动研究的发展产生了很大的推动作用。

1986年,受德国哈贝马斯(Habermas, J.)的“批判的社会科学”思想的启发,英国的卡尔(Carr, W.)和凯米斯(Kemmis, S.)在温勒和斯登豪斯以及埃利奥特等人的行动研究的基础上提出了“批判的教育科学”的理论,对行动研究中教师的重要性进行了进一步阐述。凯米斯认为,教师应有能力通过系统的自我研究以及研究别的教师和通过在课堂教学中对有关理论的检验实现专业上的自我发展。卡尔和凯米斯反对将教育研究视为实践者接受科学的某些条款然后将科学的原理应用到教育中的“研究——应用模式”(R - D 模式),坚持认为教育研究不



是科学原理在教育问题中的直接应用，并非由专业的科学研究者提出某种理论，然后将这些理论提供给教师，教师再按照理论的指令去操作执行。同时，他们也强调“教育研究的目的在于使教育实践者的观察、解释和批判变得更加有条理、更加富有理性并由此而更加拥有科学性和客观性”（Carr, W. & Kemmis, S., 1986）。也就是说，他们虽然反对科学研究中的“研究—应用模式”，但他们仍然主张教育研究是一种“针对教育实践中产生的问题的科学探索”（刘良华，2001）。卡尔和凯米斯的这一思想作为一股强大的力量，促进了行动研究在教育界的进一步发展，并迅速得到推广，在美国、澳大利亚、日本以及欧洲等国家和地区都掀起了研究和运用行动研究的热潮，出现了一大批行动研究的案例报告（Myers, 1985; McKernan, 1987, 1996）。直到1993年，随着专业国际性刊物《教育行动研究》的出版，教育行动研究在教育研究中的地位得到了正式确立。

二、行动研究的思想内涵及其主要特点

（一）行动研究的思想内涵

虽然行动研究已经经过一个多世纪的发展历程，迄今为止，人们在基本概念、理论依据以及主要特征诸方面对行动研究的理解仍然存在分歧。其主要原因是，行动研究所具有的社会性及其在多领域内广泛应用性使得专家们从不同的角度，不同的视角，根据研究的侧重点的不同，对行动研究的界定也有所不同（窦菊