

优秀外语教师实践性知识的 个案研究^{*}

北京外国语大学 王 艳

提 要: 本文从对实践性知识的实践性、个人化和情境性等理解出发,探讨优秀大学外语教师的实践性知识。研究的核心问题是:(1)优秀外语教师实践性知识的构成与特点是什么?(2)外语教师实践性知识的来源与影响因素是什么?(3)学生在教师实践性知识建构中发挥怎样的作用?研究采取定性个案研究方法,课堂观察、深度访谈和问卷调查为主要研究工具。通过对教师行为的呈现以及教师自己的意义解释,揭示优秀外语教师实践性知识的内涵。

关键词: 外语教师, 实践性知识, 教师发展

1. 引言

教学水平的提高、教学改革的成败,与教师整体素质密切相关。研究者们逐步把关注点转向了教师,外语教师的专业发展正在成为关注的焦点,相关研究已成为应用语言学与外语教育研究的一个新领域。兴起于20世纪80年代的教师实践性知识研究,以对传统的教师教育、教学研究的诘问、批判和超越为出发点,追求切实关注教师的生活体验和教学实践的教育研究状态。实践性知识是教师专业素质中的重要组成部分,对实践性知识的研究是教师专业发展的突破口。本研究以外语教师实践性知识为视角,立足于课堂教学现场,分析优秀外语教师实践性知识的构成、特点及其影响因素。

2. 国内外相关研究述评

实践性知识研究始于普通教师教育领域,在20世纪80年代开始形成规模,对外语教师知识的研究具有重要的启示作用。国外教师实践性知识的研究,主要有三个不同的发展阶段。第一阶段是在20世纪80年代初期。Elbaz(1983)率先通过对中学教师莎拉的个案研究,提出教师以独特的方式拥有一种特别的知识。第二阶段是在20世纪80年代中期至90年代中期,加拿大学者Connelly和Clandinin(1985)首次提出“教师个人实践性知识”的术语。两位研究者开启了教师个人实践性知识的叙事研究范式,将教师个人实践性知识定义为对具体情境的叙述与解释。第三阶段是在20世纪90年代中后期,主要是对教师实

践性知识的拓展研究。荷兰学者Beijaard、Verloop、Meijer等人在Elbaz、Connelly和Clandinin的研究基础上,把研究视野投入到具体的学科教学、教师评价、新手教师和富有经验的教师的比较以及专业身份等方面的研究。国内的相关研究(辛涛、申继亮、林崇德,1999;陈向明,2003;鞠玉翠,2003;钟启泉,2004;赵昌木,2004;姜美玲,2008)大多从宏观理论的层面诠释,系统研究匮乏,分析性研究不足。

在外语教学领域,国外外语界学者从90年代中期开始实践性知识的研究,相关研究包括Breen(1991)与Gatbonton(1999)对外语教学知识的研究;Borg(1998,1999)对ESL教师特定专业知识,即语法知识和语法教学知识的研究等。Golombek(1998)借鉴Connelly和Clandinin(1985)的叙事方法和Elbaz(1983)的分析框架,研究两名进修教师教育硕士课程同时兼任教学助理的ESL教师的个人实践性知识。研究采用课堂观察、课后访谈和刺激回忆报告等方式,展示两位教师在学做教师的过程中所建构的个人实践性知识。Tsui(2003)对包括一名专家教师、两名有经验的教师和一名新手教师在内的4名香港ESL教师进行多例个案研究。研究基于作者所重建的教师知识概念框架:教师知识是学科知识和教学知识相整合的、嵌于情境中的、寓于隐喻、意向、信念之中的、与环境相互作用的知识(刘学惠,2007:21)。研究采用课程观察和访谈等方式,结果显示:1)专家型教师具有完备的学科内容知识

* 本文为北京外国语大学中国外语教育研究中心第四批“中国外语教育基金”项目的研究成果之一。

和学科教学知识(PCK),但这些知识以融通、整合的方式体现于教学行动中;2)专家型教师与非专家型教师的区别,不在于他们各自在课堂上能做什么或不能做什么,而在于他们对自己的行为的感知和理解不同。以上研究旨在描述教师实践性知识的构成,或揭示教师在某一特定教学场景中的知识,检验教师知识与教师行为的关系。结果表明,教师行为直接受教师个人教学理念的支配,外语教师实践性知识不仅有个体性,也有一定的共同性。与国外研究相比,国内从实践维度进行的外语教师实践性知识的研究才刚起步。已有研究存在诸多欠缺:1)研究对外语教师实践性知识的内涵没有较为合理的概括;2)采取定性个案研究方法,对外语教师实践性知识进行的研究很少;3)未能揭示处于不同职业发展阶段的外语教师的实践性知识,对优秀外语教师实践性知识特点的研究鲜有论述;4)未能揭示外语教师如何获取实践性知识,以及影响实践性知识发展的因素。

本研究聚焦我国大学英语课堂教学的现场,通过对教师行为和话语的呈现以及教师自己的意义解释,揭示优秀外语教师实践性知识的特点,以及影响他们获取和发展实践性知识的可能性因素,旨在对外语教师实践性知识的内涵予以概括。

3. 研究方法

1) 理论依据

教师知识在很大程度上影响着教师的课堂教

姓名	性别	年龄	教龄	学历	职称	教授课程	授课学生
王征	女	34	9	硕士研究生	讲师	精读	经管、英语双学位
李平	女	46	24	硕士研究生	副教授	精读	经管、英语双学位

表1 两位优秀英语教师的基本情况

访谈中,笔者进一步了解到以下情况:(1)王征:学院的中青年骨干教师,本科时读英语专业,毕业后攻读本校的研究生,专业为美国社会文化,硕士毕业后留校从事英语教学工作。近六年来她一直教授二年级精读课程,课余时间兼职教口语课。教学特点突出,学生评价好,曾连续三年获得学校的优秀教学奖。她热爱教学工作,不满足现有的状况,经常课下“充电”,利用各种机会自学,提高业务水平。她对教育技术的使用表现了极大的热情,能在教学中积极尝试对多媒体等教学辅助手段的运用。(2)李平:较有资历的老教师,本科读英语教育专业,师范大学毕业后在当地中学教了4年英语,然后攻读英美文学专业的研究生,读研期间做兼职教师,毕业后留校任教至今。她

学决策与行为,进而影响着学生的学习。知识的建构不只发生在学生身上,教师同时也在建构自己的知识。在这种教学相长的过程中,教师实践性智慧融入到开发学生学习潜能的动态过程中。因此,课堂教学的核心价值,在于学生的学习和成长,即以学生和学习为本位,使学生获得成功是教师得以发展的重要条件。本研究中这一核心价值表现为三个研究问题:(1)优秀外语教师实践性知识的构成与特点是什么?(2)外语教师实践性知识的来源与影响因素是什么?(3)学生在教师实践性知识建构中发挥怎样的作用?外语教师实践性知识的研究是以课堂教学实践为背景的,以对教师的课堂教学行为和教学过程进行观察研究为基础的定性研究,是本研究采取的主要研究方法。研究的焦点是教师的实践性知识,因此把教师作为个案,强调研究的过程性、情境性和具体性。

2) 研究对象

北京某重点外语类高校的两名优秀英语教师与她们的授课班是本研究的参与者。笔者征求了她们所在院系教学主管领导和同事的意见,并参考学生的评教结果,决定选择王征和李平(匿名处理)两位教师。三年来她们的评教成绩均列全院的前五名,是公认的优秀教师。李平老师担任课程教学组组长,负责教学的组织与协调。表1是对两位教师基本情况介绍。

的教龄长达24年,曾教授过听说读写等多种技能课,教学经验非常丰富,长期的教学实践使她总结出较固定化的教学模式与方法,并摸索出一些英语应试的方法。虽然自认为教学方法有点“保守”,但教学效果很好,是深受学生喜爱的老师,曾多次获得优秀教学奖。作为教学组组长,她不仅自己教好课,还带动周围的老师一起钻研教学。两个教学班都是二年级,每班24人。

3) 研究工具

课前深度访谈、课后追溯深度访谈和学生问卷调查,是主要的研究工具,对研究工具的选择综合借鉴了以往研究(Linde, 1980; Agar & Hobbs, 1983; Woods, 1996; 张莲, 2004等)对语篇分析中“主题一致”的分析方法。至于课前访谈提纲的

内容,笔者参考了 Elbaz(1983)、Shulman(1986)等对实践性知识的分类框架,并结合陈向明(2003)对实践性知识构成的定义,确定问题所涉及的主题和维度,并将这些主题和维度编制成访谈纲要(见附录1),纲要以开放性问题为主,由四个核心性问题和若干具体扩展性问题构成,问题之间相互贯通。在对预试研究结果进行提炼、整理后,确定所有问题的编制。

课后访谈提纲(见附录2)由较为固定的问题组成,主要回答“为什么?”、“如何?”等问题,旨在了解教师对课堂教学行为的释意。访谈提纲引导教师回顾课堂事件,反思并解释其教学行为,同时,教师也要回应课前访谈中的相关问题。笔者对访谈教师采取谦和有礼的态度,并以相对自然的方式进行录音(录音前征求教师的同意)。

笔者以不介入课堂教学的方式,分别对两位教师进行了连续三周共36课时的课堂观摩,并做听课记录。观摩的课程都是精读课,每周6课时,学生使用的教材为《现代大学英语》(杨利民编,外研社出版)。笔者分别观摩了“Diogenes and Alexander”和“The Dill Pickle”两篇课文的教学过程。为全面了解教学过程和教师的真实体验,经授课教师允许,笔者旁听了两次精读课程组的集体备课讨论,阅读了教师的备课记录、教案和一位教师的教学研究论文。

在课堂观摩与课后访谈后,笔者对两个班的48名学生进行了问卷调查,问卷当场收回,有效问卷48份。调查问卷由七个半开放性问题的组成。为了避免学生理解偏差,笔者对部分问题做适当解释。

4. 研究结果与讨论

对于三个研究问题的回答,主要通过呈现与分析两位教师在三种不同语境,即课前访谈、课堂教学和课后追溯访谈中的表现与意义阐释,并结合对学生问卷调查结果的分析,借鉴“主题一致”的分析方法,力图把课堂事件、教师行为和行为背后的教师知识联系起来。

1) 问题1: 优秀外语教师实践性知识的构成与特点

通过分析课前访谈中王征和李平对各自教学方法的陈述和解释,以及对她们课堂教学的观摩,实践性知识的构成与特点获得较充分的诠释。尽管有的知识是她们不能完全感悟和体察的,她们有时并未意识到自己为什么这样教而不是那样教

的真正原因,但这些知识真实地反映在她们的教学行为中,实质性地主导她们的教学行为决策和个人判断。她们的课堂教学行为,与她们在课前、课后访谈的陈述中所呈现的主题,保持较高的一致性,即使与教师在实践中表达的知识不完全一致,她们也都能适时调整,以适应变化的情境,使实践性知识处于不断发展的状态中。结果表明,优秀外语教师实践性知识的内涵,可概括为一个由教育教学信念、自我知识、人际知识、情境知识及批判反思性知识构成的综合连贯体。其中教学情境知识包容性很大,可以理解为整合了外语学科内容知识、外语学科教学法知识、一般教学法知识、课程知识以及教学策略知识等方面的综合体,是将各种知识运用到教学情境中的具体策略。位于综合连贯体中的各类知识,相互联系,对教学实践产生交互影响。相比以往的研究,本研究的概括既有相似之处,也有独到的见解。两位优秀外语教师的实践性知识,在很多方面表现出明显的优势:

(1) 她们具有强烈的专业理想和专业意识,其核心是对外语教育事业的热爱和对学生的爱,对外语教师职业的高度认同感引领她们的外语教学信念,影响着她们的教学行为。她们相信外语教育是以培养能力为根本目的,外语教学是对学生能力和人性的拓展过程。在教授语言技能的同时,教师培养学生运用知识的能力,并在学习知识与培养能力的过程中,发展学生的思维能力。同时,她们认同外语学习富有的教育价值,持有全人外语教育观(whole-person education),让学生在学外语的过程中体会其中所蕴涵的人文价值。李平的教学事例摘录:在讨论Diogenes和Alexander两位哲学家的不同人生观时,学生们对“a citizen of the world”的理解出现争议,引起全班热烈的讨论。李平提出了独到见解,并引导学生对人生哲学的看法,得到了学生的信服。李平的阐释:希望通过对古希腊哲学家思想的讨论,让学生结合个人实际谈人生观、世界观,这是人文教育的重要内容。学生不容易把握对问题本质的理解,很容易走极端……。我有较丰富的人生阅历,就从多个角度谈看法,讲体会,给学生一些指导。通过正向的引导,避免学生在理解上产生误区,涉及到典故的内容更要做好解释……。对学生人生观的引导是很重要的内容,外语教学不单是教语言、练口语就够了,要把教学内容拓展到生活中

去,注意学生人性品质的培养。

(2) 两位教师能以“自我”的积极因素开展教学。她们具有较强的自我概念和自我效能感,倾向于以积极的方式看待自己,能清晰地认识自己的优势、特点和能力,了解自己的不足,利用自己的优势开展教学,并适当调试教学态度和行为。王征的教学事例摘录:把学生分成正反两方,就“Would you dismiss Diogenes' philosophy in the modern society?”组织辩论活动,并在辩论后教给学生归纳、举例等交际策略及辩论的技巧。王征的阐释:语言学习的关键是能运用语言进行真实的交流,这是学习语言的重要途径,因此,语言教学要有高层次的思维训练和知识摄取。在辩论过程中学生的思辨能力、表达能力都能得到锻炼,是全方位的语言操练……。自己做过辩论赛的指导老师,也系统学习过 public speaking,就利用自己这方面的优势在精读课上大胆尝试这种方法,教给他们有效交际的策略。活动很有挑战性,但学生的参与热情很高,学生的积极参与调动了思维,既帮助学生提高了交际的信心,更加深了对问题的理解。看到学生取得的进步,我也信心倍增。

(3) 她们把“以学生为中心”的理念作为核心,促使她们重视建立师生之间良好和谐的人际关系。在她们看来,教师的教与学生的学是融通的,是双方之间相互对等的关系,有效的教学来自于师生间的默契和信任。她们的教学行为中蕴涵着对学生需要和学生心理情况的感知和理解,她们相信学生想要学习,并认为他们能够自主地学习。李平的教学事例摘录:讲解中,教师不时地提问……。给学生分组时,有意识地做了安排,而不是按“就近”的原则,还有意向不太爱讲话的学生提问。在问到“Dill Pickle”的象征意义时,一个学生提出的观点导致很多同学的惊诧,老师即时做出了积极的回应,还引导全班同学一起思考。李平的阐释:分组时尽量考虑到学生的性格特征、语言水平等,一般按照组内异质、组间同质的原则,使大家练习的机会均等。中国老师习惯于给“好”学生“喂”更多的“食”,结果“好”学生锻炼的机会越多,基础差的学生被“边缘化”……。有些学生胆子小、不敢发言,其实他们也很有想法,要得到尊重和关注,因此,我会有针对性地向不同的学生提问。老师要以一视同仁的态度对待学生,给每个学生思考的空间,要尊重学生的不同想法,积极地给予回应和鼓励……。处理好这样的情况,可以

建立师生间良好的人际关系,也建立了师生间的信任。

(4) 她们对外语学科及其教学内容有深入透彻的理解,了解外语学习的规律与特点。教学计划、教学内容的呈现、教学方法的选择及对教材的处理,都融入了她们对外语学科教学内容知识、外语学科教学法知识、情境的知识、教学策略性知识及课程知识的把握。独特的教学机制促使她们准确判断教学现场,对学生的感知和行为反应敏捷,能即兴地做出判断和决策,并采取适合特定情境的行为。她们对教学创新持有开放的态度,对有利于教学和学生的新方法、新理念和新兴技术手段抱有包容接受的态度。王征的教学事例摘录:下课前几分钟,简要总结 Blackboard 论坛上学生的一些观点,归纳了具有共性的问题,并提示学生下载教学课件,按时完成并提交网上作业。王征的阐释:我在学院里最早启用 Blackboard 教学管理系统,这是很好的辅助方式。系统集互动教学、学习跟踪与教学评价等于一体,使教与学可以在一定程度上不受时间和地点的限制,学习从课堂内延伸到课堂外,保证了学生学习的完整性。要利用好 Blackboard,教师的引导是关键。我会根据教学内容在其中创建话题,学生在话题后面发表自己的看法,或与其他同学交流,然后我根据学生的提问对具有代表性的问题随时统一作答……。我可以根据学生反馈的信息提供资源、学习支持,还能掌握学习进展情况,论坛使我和学生的距离拉近了……。

(5) 两位教师具有不同程度的反思意识。她们能对自己的教学信念、教学策略与方式、教学行为、教学过程、自我意识等方面进行审视与修正,能回顾自己的教学行为与实际教学效果之间的关系,甚至质疑或批评自己教学决策的失误,从而不断地解决自己教学中的问题。有的是“对实践进行反思”,有的是“在实践中反思”,有的则是“为了实践的反思”。这种反思也是在有意与无意之中交互发生的。通过反思,她们的实践性知识也自然会在其中获得发展,教师的行为进一步从自发走向自觉。李平的教学事例摘录:先给学生播放了相关的希腊哲学家的录像,之后让两名学生介绍 Diogenes 和 Alexander 的背景,老师在点评时引经据典,扩充了相关内容……。教师要求学生按小组在课下讨论并写小结。李平的阐释:课前设计活动时,我会考虑学生对这个问题会有哪些

认识,有这些认识他们会形成哪些印象或感受等,所以在思考了这些问题后,课堂活动的安排会更具有针对性,会选择易于学生接受的方式……。我会帮助学生提炼对问题的看法,找到问题的延伸点,这也是师生共同学习的过程……。课堂讨论后,我通常会思考:学生为什么会有这样的看法?我是否把握了讨论的方向?能否进一步深化对问题的看法?讨论还存在哪些不足?我采取了让学生写小结的方式,实现口头和书面交际能力的结合,学生的思考和感悟会更深刻。这些材料都是很好的素材,我在课后及时总结反思,为下一次课的教学提供借鉴。

由于篇幅的限制,不能呈现全部事例。研究并不试图寻找优秀外语教师的共性,因为没有任何两个教师或两种教学情境是完全一样的。实践性知识因学科、课程情境的独特性会表现不同的特征,这也正是教师依据情境判断所表现出的灵性智能,但对这些知识的呈现将有助于我们理解优秀教学的本质以及外语教师实践性知识本身的多样性与动态变化性。

2) 问题 2: 外语教师实践性知识形成的影响因素

笔者在课前访谈提纲中,列出了十种可能的来源或影响因素,分别由两位教师根据个人的理解,就其重要性进行排序。在课后追溯访谈中,教师在诠释其教学行为时,也回答了类似的问题。结果显示,影响实践性知识形成的因素非常庞杂,且各因素在两位教师身上所起作用也不尽相同。有的因素是教师能清晰感知并主动谈及的,而有的是在笔者的引导和追问下阐述的。在影响因素的前五项中,尽管两位老师的理解略有偏差,但她们的总体认知,表现出较高的一致性。教师本人在学生时代的经历、教师本人学生时代老师的影响、教师本人的教学经验积累、自我教学经验反思等被认为是最重要的影响因素。王征认为,其教学决策主要是靠自己做学生时的学习经历和体验悟出来的,对教师职业的热爱源于自己接受的良好教育和在外语学习中的亲身体验。除个人的学习经历,自己学生时代老师的影响更是巨大的,用她的话说,“我在做学生的时候觉得一个不好的外语老师是怎么做的,当老师以后就不应那样去做。而那些‘好老师’至今对我都有榜样的作用”。“好老师”的典范作用影响她如何看待教师职业和做好外语教师,并形成对外语教学和外语教师职业的积极态度。李平也强调自己能成为受学生欢迎

的老师,很大程度上取决于自己学生时代的老师对她的影响,即“老师对一个学生的影响有时是‘刻骨铭心’的,我能从自己老师身上看到自己要做的和不应该做的,有的是一种启发,而有的则是一种警示,甚至是要吸取的教训”。正是出于这样的想法,她在“用心”做教师,过去的经验帮助她形成了“什么是好的教学”、“什么是好的教师”的理念。两位老师都很重视教学经验的积累,认为已有理论知识及对理论知识的自觉学习并不是重要因素。王征主要靠自己在实践中摸索,通过不断“试误”总结经验,在实践中她“更多地靠直觉、顿悟,有时则靠思考与省察”,逐步形成个人特色的教学方式。在她看来,理论并不能解决眼前的问题,实践才是个人成长的基石,“实践中获得的经验比书本上学到的理论更实用”。尽管李平曾学习过教学法理论知识,但在教学和备课中她很少考虑这些理论,更多地是靠经验指导。多年的教学经验使她悟出教学中的难点与规律,并不断摸索,找到切实有效的教学方法。她承认理论知识具有过滤作用,能帮助检视自己的教学行为,但只能作为一种参考。虽然“阅读理论”能帮助自己总结提升经验,但感觉这些理论与教学实际距离较远,因此很少自觉地学习理论。李平老师更看重自我经验反思和经验交流的作用,她经常会把自已的教学体会、成功或失败的经验与其他老师分享,同时,她也从同事那里借鉴很多方法,这种同事间的互动是形成实践性智慧的重要来源,用她的话说,“教师中蕴含着很多的‘智慧’,借助大家的智慧可以解决个人的困境”。王征不经常与其他教师交流共享经验,认为学校缺乏适宜的文化氛围,教师间处于相对隔绝的状态。两位老师都不同程度地通过反思,把隐藏在行动背后的理念显现出来,但李平具有更成熟的反思意识,能对教学经常性地保持主动的批判性思考,而王征也正在逐步向“反思实践者”的方向发展。两位教师都认为,培训中的理论有时脱离教学实际,缺乏情境性,理论空洞抽象。她们希望教师培训多提供一些实例,根据教学现场提炼有启发意义的内容,这样对缺乏实践经验的人会很有效。理论学习要与实际相联系,知识要在实践中建构和提升。两位教师都反映,行政性管理在很大程度上制约了教师知识的共享和成功经验的传承,呼吁学校建立有助于经验共享的教师专业文化。

综上所述,内外部因素相互交织与影响,影响

程度也各有差异。外语教师已有的经验背景、自我反思、人际交往互动及教师文化,可理解为影响实践性知识形成与发展的实践性因素。通过实践性因素获得的实践性知识,往往有一种“不言而喻”的合理性及“日用不知”的实效性。所有的外在影响因素,都不可避免地要经过教师实践性知识的过滤、转化,才能真正对自身专业发展起作用。这要求教师对“经验”进行合理、正确的反思与内化,即教师要努力做一位“有心人”,教师的职业判断能力才会指引教师的教学实践,而不会被外部客观因素所阻碍。

3) 问题3: 学生在教师实践性知识建构中的作用

学生问卷调查结果表明,“学生本位”的核心理念也得到了学生的验证,他们对优秀外语教师的评定,与两位教师的个人描述取得较高的一致性。学生们对两位教师课程的满意度很高,认同率高达98%。问卷调查结果与学生评教的结果也较为一致,在谈到课程的优点时,学生给予了较多肯定的评价。学生们表示,两位教师都善于聆听学生的想法,把握学生的特点,通过多样的教学方法,挑战学生的思维,并注重学生的自主探究学习,创造一个师生之间与学生之间的对话交流氛围。在学生眼中,教师关注他们的需求,把握他们的学习进展,根据他们的反应、教学情境的变化,适时调整教学方式。在共同建构知识的过程中,师生共同参与、合作、分享与交流,教师帮助学生克服困难取得学习的成功,运用对话的交互方式与学生一起建构对教学的体验、态度与观点。在课后追溯访谈中,两位教师都强调学生反馈的重要性。学生的反应是教学的“一面镜子”,在与学生对话的过程中,听取学生的意见,以学生的眼光来看待自己,发现学生给予肯定或感到不满意的教师行为是什么,可以使教师更好地认识和分析自己的教学。同时,教师可以了解学生对学习和教学的体验,较准确地了解学生学习感受的有关信息,可使教师的教师行为建立在对这些信息进行反思的基础上,这对于教师更好地认识和理解自己的教学至关重要。因此,教师在课堂教学中的决策过程,实际上是教师根据课堂的实际情况,特别是学生的现场反应,不断试探、调整的过程,是师生互动共同完成的认知和交流过程。在教与学、师与生、生与生的互动中,教师可以敏锐发现、捕捉有意义的细节,抓住教育教学的有利时机,深化教学过程,实现教师与学生的共同成长。这种

教学相长的过程,是教与学相互联系的实践,外语教师通过亲历以学生发展为本的实践,在具体的教学情境中发现问题、分析问题、解决问题,把实践智慧融入到开发学生学习潜能的过程之中,并经过教师的重新转换与重新诠释,不断完善自己的知识结构,并在认知结构再生的基础上,促使自身实践性知识的提升和持续的专业发展。

4) 讨论

通过对以上三种语境的研究,我们发现在教学过程中,两位优秀教师都在不同程度地依靠自己的知识,做出合理的判断和决策,进而指导复杂的教学活动,目的在于达到预期设定的教学目标(Prabhu, 1987)。王征和李平的课堂教学虽各具风格,教学方法不尽相同,但教学内容都丰富多样,教学得到学生的普遍认可,这正是由于她们丰富的实践性知识的指导,而且能通过反思不断调整自己的知识,以适应教学的不断变化与发展。尽管两位教师批判反思的程度、对教学环节及教学事件的处理,各有独特的方法,但两位教师都在实践中不断积累、建构和发展自己的知识。两位优秀外语教师以不同的方式,表达着她们的实践性知识,这种知识引导着她们的教学行为,尽管知识的表现程度不同,但基本内涵体现在几个方面(见图1):(1)教育教学信念;(2)自我知识;(3)人际知识;(4)情境知识(即整合了外语学科内容知识、外语学科教学法知识、一般教学法知识、课程知识、教学策略性知识等内容的综合体);(5)批判反思性知识。这些知识以整合的方式融汇贯通于教师的教师行为中,各部分知识在强度上和力量上会存在差异,越是处于中心的知识对教师行为的影响越大,对其他各种知识的影响越明显,一旦

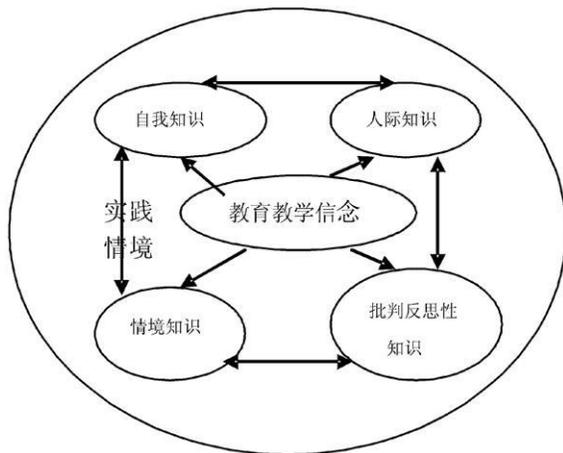


图1 外语教师实践性知识的构成

形成后也很难改变。同时,各种知识之间是一种相互联系、相互影响的关系,如教师批判反思知识的深化,有助于教师教育教学信念的更新,而教师人际知识的增长,有利于教师情境知识的丰富。这些知识构成一个综合的和连贯的整体,而教学实践活动也是在整体地发生着,实践性知识的融合形成了教学的核心。

在影响实践性知识的获取与发展的诸多因素中,对外语教师个人影响较大的因素,往往都具有鲜明的实践特色。内部因素包括职业理想与职业动机、教师已有的经验背景、自我反思意识、自觉的理论学习、人际互动交往以及教师培训;外部因素包括学校的组织文化及社会氛围等。其中,外语教师已有的经验背景、自我反思、人际交往互动及教师文化,可以理解为影响实践性知识获取与发展的实践性因素,这些因素对实践性知识形成的过程,发挥着潜移默化的作用。实践性因素对于教师的专业发展非常重要,但它不是也不应该是唯一的因素。对教师而言,所有外在影响因素都不可避免地要经过教师实践性知识的过滤、转化,才能真正对自身专业发展起作用。但最重要的一点是,教师要能对“经验”进行合理、正确的反思与内化。如果教师能够积极反思:我现在具有哪些实践性知识?这些知识受哪些因素的影响?哪些因素促进了教学?哪些因素促进了我自己和学生的发展,哪些又阻碍了发展?我将如何改进?那么,教师就不会被外部客观因素所阻碍。当教师发现阻碍其教学的原因时,他们通常能调整已有的知识,以适应情境的变化,实践性知识只有在教师有意识和自愿转化自己的习惯性思维的过程中,在反思和自我批判中,才有可能不断地获得更新。

对优秀外语教师的研究,通常有不同的框架或视角,对外语教师实践性知识的研究,也会依据研究对象、研究场域、研究目的不同,呈现不同的重点。但研究的目的,并不在于提出一个完整的模式或内涵体系,而在帮助我们理解外语教师实践性知识的特征。教师拥有的实践性知识,与其在课堂教学实践中的表达不一定完全一致,造成这种差距的原因很多。但当这种差距阻碍教学时,教师通常能调整已有的知识,以适应变化的情境,使实践性知识处于不断地建构与发展的状态中,这一过程在很大程度上取决于教师对实践的自我反思,教师正是在这一过程中实现自我的发展。

5. 结语

本研究只是捕捉到的丰富的教师实践性知识的部分成果。在研究设计、方法与实施的过程中仍存在较多的局限,也有很多问题有待于更深入的探讨,如外语教师的实践性知识是如何动态发展与演化的;外语教师实践性知识各部分之间的关系是怎样的,特别是教师的外语学科知识与学科教学知识之间的关系;专家型外语教师与新手型外语教师的实践性知识有何异同等。希望本研究提出的观点能引发更多的后续研究,帮助我们探索出一条具有我国特色的外语教师专业发展的有效路径。

参考文献

- Agar, M. & J. R. Hobbs. 1983. "Interpreting discourse: Coherence and the analysis of ethnographic interviews". *Discourse Processes* 5.
- Beijaard, D., J. V. Driel & N. Verloop. 1999. "Evaluation of story-line methodology in research on teachers' practical knowledge". *Studies in Education Evaluation* 25.
- Borg, S. 2003. "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do". *Language Teaching* 36/2.
- Breen, M. P. 1991. "Understanding the language teacher". In K. Phillipson, S. Selinder & S. Swain (eds.). *Foreign/ Second Language Pedagogy Research*. Clevedon, England: Multicultural Matters.
- Connelly, F. M. & D. J. Clandinin. 1998. "Personal practical knowledge and the modes of knowledge: Relevance for teaching and learning". In E. Eisner (ed.). *Learning and Teaching the Ways of Knowing*. Chicago: University of Chicago Press.
- Elbaz, F. 1983. *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. New York: Nichols.
- Golombek, P. R. 1998. "A study of language teachers' personal practical knowledge". *TESOL Quarterly* 32.
- Linde, C. 1980. "Investigating language learning / teaching belief systems". In D. Woods (ed.). *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meijier, P. C., N. Verloop & D. Beijaard. 2001. "Similarities and differences in teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension". *The Journal of Educational Research* 94.
- Prabhu, N. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Shulman, L. S. 1986. "Those who understand: knowledge growth in teaching". *Educational Researcher* 15.

Tsui, A. B. M. 2003. *Understanding experience in teaching: Case Studies of Second Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Verloop, N., J. V. Driel & P.C. Meijer. 2001. "Teacher knowledge and the knowledge base of teaching". *International Journal of Educational Research* 35/5.

Woods, D. 1996. *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

陈向明, 2003, 实践性知识: 教师专业发展的知识基础, 《北京大学教育评论》第 1 期。

姜美玲, 2008, 《教师实践性知识研究》, 上海: 华东师范大学出版社。

鞠玉翠, 2003, 教师教育与教师个人实践理论的更新, 《教育探索》第 3 期。

林崇德、申继亮、辛涛, 1996, 教师素质的构成及其培养途

径, 《中国教育学刊》第 4 期。

刘学惠, 2007, 外语教师教育与发展的概念重构和研究进展, 《中国高校英语教师教育与发展研究》, 北京: 外语教学与研究出版社。

辛涛、申继亮、林崇德, 1999, 从教师的知识结构看师范教育的改革, 《高等师范教育》第 6 期。

张莲, 2005, 外语教师课堂决策研究——优秀外语教师个案研究, 《外语教学与研究》第 4 期。

赵昌木, 2004, 教师成长: 实践性知识和智慧的形成及发展, 《教育研究》第 5 期。

钟启泉, 2001, 教师“专业化”: 理念、制度、课题, 《教育研究》第 12 期。

(通讯地址: 100089 北京海淀区西三环北路 2 号 北京外国语大学专用英语学院)

On Good EFL Teachers' Practical Knowledge: A Case Study

WANG Yan

Abstract: The present study focuses on the content and characteristics of good English teachers' practical knowledge. The core questions for the study are: a) In what kind of knowledge base is good English teachers' teaching expertise located? b) What are the factors that may contribute to the formation and development of teachers' practical knowledge? c) What are the roles of students in the development of teachers' practical knowledge? An interpretive, qualitative perspective and the case studies approach have been adopted. Two good college English teachers participated in the study. The data obtained with the various instruments were combined to develop a comprehensive view of good English teachers' practical knowledge. The results reveal that good English teachers have developed and integrated a set of knowledge which is usually consistent with how they act in practice. While many factors may contribute to the formation and development of teachers' practical knowledge, good English teachers usually have the ability to respond to shifting context in appropriate ways.

Key words: EFL teachers, practical knowledge, teacher development

附录 1: 课前访谈提纲

核心问题	扩展性问题
请您简单地描述自己的教学方法(您的教学行为表现)。	您认为自己的教学方法大致体现什么特点?
	您认为自己的教学是以什么为核心价值的?
您认为您所拥有的哪些实践性知识影响着您的教学行为?	您认为学生是否喜欢您的教学方法?
	您认为以下哪些因素会影响您的教学实践(关于自我的知识;关于学生的知识;教育教学信念;教学情境知识;英语学科内容知识;英语学科教学法知识;一般教学法知识;课程知识;教学策略知识;批判反思性知识)?
	还有哪些方面的考虑会影响您的教学实践?
	您在备课时会考虑这些因素吗?
	您认为这些知识和您的课堂教学实践一致吗?(您对自己的课堂教学满意吗?)若不一致,可能的原因是什么?
	您会经常在课前或课后反思自己的教学吗?

您认为哪些主要因素影响了这些实践性知识的形成和发展?	您主要通过什么途径获得这些实践性知识? 您认为哪些因素影响了这些知识的形成与发展? 请您按照自己的理解, 将下面的选项按其重要性排列顺序, 并请您说明排序的原因。(教师本人在学生时代的经历; 教师本人学生时代老师的影响; 已有的教育教学理论知识; 自觉的理论知识学习; 教学经验反思; 教师本人的教学经验积累; 同事间的教学经验交流; 职前教师培训; 在职教师培训; 任教学校的组织文化)
您认为优秀外语教师应具备怎样的实践性知识?	您认为优秀外语教师是否应具有反思能力? 您认为优秀外语教师应该是什么样的? 您认为您自己做到了吗? 如果没有, 是哪些方面? 原因是什么? 您认为优秀外语教师是否应与他人共享自己的实践性知识?

附录 2: 课后追溯访谈提纲

说明: 本阶段访谈的目的旨在了解教师课堂教学行为的解释, 访谈主要围绕两个核心问题, 即“为什么?” 和“如何?”. 笔者在每次课后与教师进行大约 1- 2 个小时的追溯性访谈。提纲中的问题是访谈必须包括的, 笔者也会根据实际情况对这些问题予以扩展。

1. 您为什么这样做?
2. 您如何解释这样的做法?
3. 您认为您的实践性知识是否引导着您的课堂教学实践(您的实践性知识和自己的课堂实践一致吗)? 如果不是, 可能的原因是什么?
4. 您对自己教学的哪些方面不太满意? 您打算如何改进?

附录 3: 课后学生调查问卷

请在你认为合适的选项上划“√”。

1. 你对这位老师的精读课满意吗?
 - a. 很满意
 - b. 满意
 - c. 不太满意
 - d. 不满意
 - e. 不知道
2. 如果你选择了 c 或 d, 请你至少指出三点原因。
3. 你认为这位老师的课使你有收获吗?
 - a. 有
 - b. 没有
4. 如果你选择了“a”, 那么你的收获是什么?
5. 如果你选择了“b”, 请你指出原因。
6. 你认为这位老师的课堂教学的主要特点是什么?
7. 你认为这位老师可以称为优秀外语教师吗? 请你指出原因。
 - a. 是
 - b. 否