

师范院校大学英语教师专业化发展中的反思实践

○ 王昱瑾

[摘要] 师范院校肩负着培养教育人才的重任。师范院校的大学英语教师不仅仅需要进行基础英语知识的传递,更需要拓宽师范生的英语学习视野,培养学生跨文化交际的素养,同时提升学生的语言沟通能力,以适应日益提升的外语学习需求。反思理论作为近年来热门的教育发展理论之一,得到了学术界和教育界的广泛认知,无论是对于教师还是学生,反思实践都将开启双方共同发展的大门。通过探究反思实践理论对于大学英语教师专业化发展的指导意义,切实关注大学英语教师这一群体,同时打造学生与教师的反思共同体,真正达到教学相长,学习即为实习、教学即为发展的目的。

[关键词] 教师专业化发展 师范院校 大学英语教师

[作者简介] 王昱瑾(1983-),女,硕士,齐鲁师范学院外国语学院教师,研究方向:课程与教学论、教师专业化发展。(山东济南 250003)

一、大学英语教师专业化发展的研究现状

美国早在20世纪七八十年代就开展了教师专业化运动,旨在促进教师专业成长,规范激励教师专业行为,力求达到提升学校教育质量的目的。美国国家专业教育水平委员会(NTPS)在1989年提出了“五大核心倡议”,此倡议于2016年再次更新后,更是基于专业化发展视角对教师提出了五点要求:教师对学生以及其学习负责;教师清楚

了解所教授课程并且知晓教学方法和手段;教师对于管理和监管学生学习负有重要责任;教师需要对于教学实践进行系统反思并且从经验回顾中学习;教师应当是学习共同体的成员之一。

这些倡议由教师群体提出,由教师群体实施,它更像是教师职业生涯的誓言,时时对我们的教学提出召唤和要求。与此同时,NTPS制定了美国教师专业化标准认证考核,对教师专业化发展进

专业成长的方式和手段,而且很多教师也正在自觉地选择网络信息技术手段实现专业成长。在“指尖上的学习”这样一个环境下,笔者认为,教师应该关注教育方面的微信公众号,如微言教育、中国教育学会、中国教育报、中国青年报、中国教育月刊、人民教育、当代教育家等公众号,每天刷刷手机便可以轻松学习,吸收到很多教育理念、教育方法,接触到很多名师名家,了解国家教育发展的动态。此外,网络研修、在线学习、教育主题网站、教育博客等也都开辟了教师专业成长的新途径。

只有构建充满生命力的教师专业成长的内在机制,教师才能积极地走上专业成长的自主轨道,并朝着自我目标——重建自我、他人目标——学生的生命成长、终极目标——诗意般的教育生活三个目标逐渐实现专业成长,最终诗意地栖居于

教育中。

参考文献:

- [1] Bullough R.V, Kauchak D.P, Crow N.A, et al. Professional development schools: catalysts for teacher and school change [J]. Teaching and Teacher Education, 1997, (02).
- [2] 伍叶琴.教师蝶化发展论[M].教育科学出版社, 2014:1.
- [3] 鲁洁.教育的返本归真——德育之根基所在[J].华东师范大学学报(教育科学版), 2001, (04).
- [4] 保罗·弗莱雷.被压迫者教育学[M].顾建新,赵友华,何曙荣译.华东师范大学出版社, 2001:14.
- [5] 陆杰荣.哲学境界[M].吉林教育出版社, 1998:78.
- [6] Doyle W. Classroom knowledge as a foundation for teaching [J]. Teachers College Record, 1990, (91).

责任编辑:高原

行细化与评估,为每一位教师树立了一个前进的目标以及发展方向,也为每一位教师的专业发展界定了范围,奠定了基础。

西方教师专业化发展的浪潮早已席卷全球,在《西方大学教师专业化》^[1]一书中,对于如何认识、界定大学教师,作者认为应通过“学术专业”(academic profession)的专业属性、权力地位以及身份特征来进行界定。克拉克·克尔^[2]认为,“在非常实际的意义说,教职员整体上就是大学本身,是它最重要的生产要素,是它荣誉的源泉。教师是这种机构的特有合伙人。”大学教师是专业人员,而且是一种独特的专业人员——学术专业人员。马克斯·韦伯^[3]给出了关于学术专业的定义,强调学术专业具有物质性和精神性的双重属性,欧内斯特·博耶^[4]指出“学术具有包括发现知识、传授知识、综合知识和应用知识等四个方面的功能”。这些研究正好诠释了教师专业化发展中“学术专业”这一词的概念,也就是大学教师通过专业发展实现学术的四个功能,把学术作为职业,作为终身发展的事业。

综上,现阶段对于教师专业化发展的研究,一方面关注的是学生、学术管理以及高等教育发展的主题,另一方面关注学科知识发展与教育专业理念提升,将更多的视角投向了教师专业技能发展。关于教师专业化发展的研究,虽然在国内外研究中有所涉及,但仍然存在不足之处:第一,并没有提及英语教师专业化视角下的学科特色和学术特点;第二,在单方面探讨复合型外语人才培养过程中,仅仅笼统提及加强外语人才培养团队的师资建设;第三,并未提及专业化发展的评价标准。

二、师范院校大学英语教师的“专业性”与“学术性”

师范院校的培养目标聚焦于教师教育这一主要命题,所有的教学服务都以培养“未来的合格教师”为中心开展和进行,所以对于大学英语这门课程“专业性”与“学术性”的争论从未停止过。“专业性”指高等院校对高等教育职业功能偏好的一种倾向,其价值取向着重为满足经济、文化和社会发展需要服务,培养学生从事实际专业工作的能力。而“学术性”是指高等院校对高等教育中理性、学术与知识等目标追求的一种倾向,其价值取向着重于增进人类科学文化知识,培养学生进行高深学术研究、从事学术性工作的能力。

大学英语课程作为师范院校普及的公共必修课程,究竟是培养未来教师英语基本功的技能课程,还是旨在赋予学习者更多学术研究的能力和思维,仍存在很多疑虑。大学英语教师发展本身究

竟是偏重英语学科专业知识的讲授,还是着力拓展英语语言学术范畴的研究,也是众多大学英语教师必须面对的困境。这些疑虑和困境造成了师范类院校大学英语教师发展的现存问题,更加重了教师专业化发展的负担。

早在20世纪80年代中期,舒尔曼(Lee Shulman)^[5]创造性地提出了“学科教学法知识”(pedagogical content knowledge)的概念。这一概念“超越了学科专业知识本身,是关于学科专业知识的教学层面的内容,是描述和具体表示学科专业知识的方法,通过这种描述和表示方法使别人能够理解学科专业知识”。这一概念同时强调了“学术性”和“专业性”,有很好的借鉴效果。对于大学英语教师而言,在教师学习和教学过程中的学术探究和专业技能能够更好地促进教学效果,在提升学习者满意度的同时,真正做到教师专业化发展,达到“教师即专业,发展即学术”的长远目标。

周钧、罗剑平^[6]提出:从教师专业发展的角度来看,教师学习是核心内容。教师专业发展是教师学习如何教学、学习如何将知识转化到实践中的过程,也是教师持续学习与反思的结果。对于大学英语教师而言,专业学科建设,教学知识技能的提升,教学实践中的持续学习和反思,探讨大学英语学习者的学习特质,是所有大学英语教师应该去深入思考的问题,也必将促进大学英语教师群体的专业化发展。

三、反思理论沿革

在大学英语教师专业化发展的过程中,反思实践贯穿始终,是必不可少的环节。美国著名实用主义哲学家、教育家杜威^[7]认为,反思思维是一种思维的态度和方式,是对某个问题进行反复的、严肃的、持续不断的深思,即“对于任何信念或假设性的知识,按其所依据的基础和进一步结论而进行的主动的、持续的和周密的思考”。在许多研究者看来,这种反思是独立于实践单独存在的思维方式,是对于教学计划、教学安排和教学实践的自我认识和自我检查。

20世纪80年代,美国学者舍恩^[8]提出“反思性实践”的理论,提倡以“反思性实践者”代替“技术熟练者”的教师形象,这一理论将反思与实践紧密联合在一起,也为教师专业化发展指出了方向和道路。“在行动中反思,在实践中反思,在学习反思”绝不仅仅是教师被动机械地执行行政命令或教学计划,完成教学任务,使用教学技能,而是主动对于教师发展的全过程提出质疑,主动观察,反思实践的过程就是教师学习的过程。

凯米斯(Kemmis.S)、范梅南(VanManen)^[9]等

人归纳出技术性反思、实践性反思和批判性反思三种教育反思形式,将学术与专业有机结合在一起,也给予了大学英语教师专业化发展更多的思索。

英国语言教师教育专家 Michael J. Wallace^[10]在 1991 年出版的专著 *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach* 中提出了基于教师专业化发展的反思性实践模式,颠覆了传统“教书匠”形象,也树立了应用科学模式下的外语教师培训机制。在反思实践过程中,要求教师教学实践和教学反思交替持续进行,借助理论知识与经验知识的相互作用,最终促成教师专业化发展。

杨跃^[11]指出,教育反思作为教师捕捉教育教学经验并赋予意义的过程,是教师“做中学”的重要环节和专业成长的重要途径。“教师通过收集教学数据,进而审视其对教学所持有的态度、信念和假定,并以此对个人教学实践进行批判性反思与创造性建构”(Richards&Lockhart1994 :1)^[12],才能更好地拓展对于教学的研究,促进自我评估与专业发展。

四、实践指导意义

国内外关于反思实践的研究给了大学英语教师专业化发展许许多多的启示。从技术性反思、实践性反思和批判性反思三个方面来看,师范院校大学英语教师专业化发展不仅需要教师本身学术水平的不断提升,更需要整个教师群体的共同学习,形成教师与学生的“反思共同体”,让教师在反思中反复实践学术知识和教学技能,让学生在教师反思中进行自我认知和自我反馈,整个过程中形成良性循环,更好地促进和提升专业化发展,兼顾学术性和专业性,学术研究不掉队,专业知识保持前沿。

(一) 学术职业发展生态社群

师范院校的大学英语教师应该形成不同的学术研究方向,不同学历层次的交互式发展生态社群。生态系统是自然界的基本单位,在自然界中的生态系统内部,生物与环境相互作用、相互制约、不断演变,达到动态平衡、相对稳定的统一整体;而对于师范院校的大学英语教师而言,不同的学术研究方向,不同学历层次的教师与师范院校这一外部环境之间的相互作用和制约,最终也将寻找到社群良性发展的平衡点。各大高校早就开始打造专业技术团队的工作,其目的在于促进同一团队内部的不同教师在专业化发展道路上相互学习和碰撞,以学术研究促进专业技术发展,以专业技术的提升扩展学术研究未来的视野。

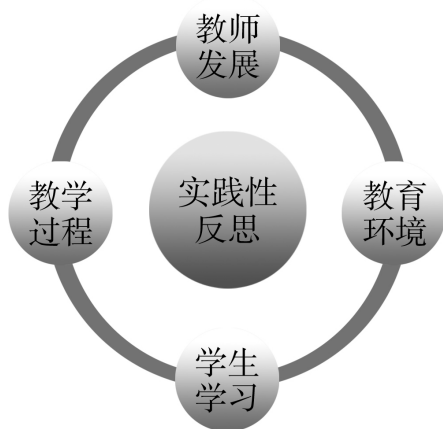
当然,每一位大学英语教师仍须在学历层次

上更进一步。有研究显示,博士学位教师在认知和批判性思维能力方面明显优于硕士和学士学位教师(徐锦芬,2012)^[13]。已有博士学位的教师应组建符合学术职业发展的社群,以线上、线下互动的方式开展学术交流和反思活动,而已有硕士和学士学位的教师任重而道远,不仅仅亟待提升学历水平,同时也需要在真正具有学术氛围的社群中成长和历练。社群活动可以围绕学术和教学两方面展开,一方面探讨前沿学术知识和研究方向,开展团体读书会、头脑风暴或者小型学术报告等活动,促进社群内部学术知识的流动;另一方面就平时教学中出现的课堂实践中的问题进行集体性反思和反馈,以期达到更好的效果。

学术研究的过程在促进对于学科专业知识的理解和拓展的同时,提升了教师技术性反思的能力。面对当下大学英语发展趋势以及新时代对于复合型外语人才培养的需求,不断研究教材,思考课程标准规定下的教学目标,进行教学方案优化,对现有的教学模式进行变革和创新性尝试,对于每一节课的课堂设计进行步骤推敲和反思,思索设计目的和可预期效果,从而使得师范院校学习者具备基本外语能力的同时,也具备了课堂组织和课堂活动开展的能力。

学术职业发展生态社群的建设离不开高校行政部门的支持,更是各大高校提升专业影响力的基础。以师范院校为例,学生未来在教学岗位的表现是衡量专业教学效果成功与否的关键,教师的学术职业发展生态社群将极大提升教师群体的职业信念感,同时保证教学效果,让更多的教师投身学术研究和教学研究一线,让更多的学生了解到教师职业生涯发展的未来。

(二) 反思式动态发展模型



建立以实践性反思为中心的教师发展、学生学习、教学过程和教育环境的动态发展模型,教师

通过对这四个方面的反思,真正实现对于职业和专业发展的反思。实践性反思更关注学习者与情境因素之间的关系,以及对于实践的意义。作为师范院校的学生,未来要成为教学岗位上的一员,教育实践是贯穿整个大学四年的课程教学体系之中,所以动态发展模型中所提及的实践性反思,将会极大加深学生的教育实践体验。通过反思教育环境和教学过程对于学生学习和教师发展的影响,从而根据不同的教学内容制定个性化的教学方案,根据不同的学生开发特色教学环节,从而达到教师通过反思发展、学生通过反思学习的目的。

教师可以通过撰写反思日记,开展行动研究,为学生制作学习档案袋,开展访谈或者问卷调查不同学情的学生学习过程,了解学生对于教学过程和教育环境的诉求,及时调整大学英语教学过程中出现的新的问题,应对不同的挑战,找到学生学习的差异性,从而得到良好的教学效果。

对于这四个方面的实践性反思同时将会极大促进大学英语教师对于自我的认知和学术研究的深入开展,把教学过程发展成研究过程,提升学术研究能力的同时深化学科专业知识,无论是从专业化发展的内容上还是形式上,建立动态发展的模型,让每一位大学英语的教师都能认清专业化发展的道路和方向。

(三) 师范专业教师与学生的“反思共同体”

师范专业的学生在学习和发展过程中具有明确的学业要求和方向,即成为未来教师的专业学科知识累积,以及开展科学研究的能力,于是对于教学实践过程中的教师角色提出了新的要求,即教师从原来的知识传授者转变成为学生学习发展过程中的引领者、指导者,从学习和研究两个方面以学生为学习主体展开教学过程。而在这一过程中,批判性反思实践显得尤为重要。

阿普尔^[14]提出了批判性反思的四个问题:“这是谁的知识”“知识是由谁来选择的”“为什么要这样组织知识并以这种方式施教”“这对某个特定的群体是否有利”。这四个问题事实上是属于师生双方的。对于师范专业的学生而言,这些问题不仅仅有利于促进专业基础技能的提升,同时也是未来从事教师行业所必须面对的问题。学生在校阶段要和教师一起,对于这四个问题进行批判性的反思,形成“反思共同体”,教师反思促进教学和专业发展,学生反思促进学习和未来职业发展,良性循环下营造优质的学习和教学环境。

师范院校大学英语教师的专业化发展和大学

英语学科的转型息息相关,无论是教师还是学生,反思实践带来的益处是不可估量的。未来,在反思实践的指导下,在大学英语教师的“专业化”和“学术化”得以共同发展,促进教师专业化发展的同时,要保证学科专业知识的更新和传递,在师生反思共同体的作用下,从技术性反思、实践性反思和批判性反思三个角度真正实现教师学术专业的发展。

大学英语未来的路该如何走下去,是值得我们所有大学英语教学一线教师反思的问题,更是坚定教师职业信念的关键,对于教师专业化发展的信心,必将带来对于教师职业的信心。反思性实践给大学英语教师专业化发展带来了新的思路 and 方向,在教学过程中反思,在专业化发展过程中反思,在职业生涯发展中反思,让每一位大学英语教师成为“反思实践者”。

参考文献:

- [1] 陈伟.西方大学教师专业化[M].北京:北京大学出版社,2008.
- [2] 克拉克·克尔.大学的功用[M].南昌:江西教育出版社,1993.
- [3] 马克斯·韦伯.学术与政治:韦伯的两篇演说[M].北京:三联书店,1998.
- [4] 欧内斯特·博耶.关于美国教育改革的演讲[M].北京:教育科学出版社,2002.
- [5] Lee S. Shulman. Those Who Understand Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher, 1986, (02).
- [6] 周钧, 罗剑平. 西方“教师学习”研究述评[J]. 比较教育研究, 2014, (04).
- [7] 约翰·杜威, 姜文闵. 外国教育名著丛书: 我们怎样思维·经验与教育[M]. 北京: 人民教育出版社, 2010.
- [8] 唐纳德·A·舍恩, 夏林清译. 反映的实践者[M]. 北京: 教育科学出版社, 2007.
- [9] 马克斯·范梅南, 宋广文等译. 生活体验研究——人文科学视野中的教育学[M]. 北京: 教育科学出版社, 2003.
- [10] Michael J. Wallace. Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach. Cambridge University Press, 1991, (01).
- [11] 杨跃. 师范生教育实习反思[J]. 高等教育研究, 2011, (07).
- [12] Richards & Lockhart. Reflective Teaching in Second Language Classrooms Paperback [J]. Modern Language Journal, 1994, (79).
- [13] 徐锦芳, 李珊珊. 中国高校英语教师教学反思现状调查与研究[J]. 外语界, 2012, (04).
- [14] 迈克尔·W·阿普尔 (Michael W. Apple). 意识形态与课程[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2001.

责任编辑:王松国