

反思性教学理论在中国非英语专业 大学生 L2 写作教学中的实践

陈劲波

(桂林理工大学,广西 桂林 541004)

摘要:国内外研究发现,反思性教学理论有助于促进教师专业发展,是实现教学实践合理性的有效途径。介绍了该理论指导下,在我国非英语专业大学生 L2 写作实践中实行反思性教学取得的效果,进而认为,行动中反思和行动后反思都能促进教师专业化成长,前者产生实践性知识指导教学,后者产生理论性知识指导下一步教学和科研。

关键词:反思性教学;写作;行动中反思;行动后反思

中图分类号:G642

文献标识码:A

文章编号:1007-7111(2011)02-0082-03

教育部 2007 版《大学英语课程教学要求》(以下简称《要求》)指出:“大学英语是以外语教学理论为指导,以英语语言知识与应用技能、跨文化交际和学习策略为主要内容,并集多种教学模式和教学手段为一体的教学体系。”“新的教学模式应……有利于调动教师和学生两个方面的积极性,尤其要体现学生在教学过程中的主体地位和教师在教学过程中的主导作用。”《要求》首次将对教师的评估纳入教学评估的范畴,说明“对教师的评估不能仅仅依据学生的考试成绩,而应全面考核教师的教学态度、教学手段、教学方法、教学内容、教学组织和教学效果等”。我国自 20 世纪 90 年代引入“反思性教学”理论以来进行了一系列的理论与实践的研究。那么,在我国非英语专业大学英语教学中又应该如何利用这一教学理论提升教师的教学能力,实现教学实践合理性,达到“教学既着眼发挥学生的积极性,让学生充分发展,消解‘教师中心’;又要注意教师自觉性的发挥,通过自身各方面的发展促进学生的发展,消解‘学生中心’”(熊川武 1999)呢?本文试图以中国大学非英语专业学生 L2 写作教学为例,探讨反思性教学理论对教师教学实践的指导意义。

一、理论基础

关于“反思性教学”(也称“反思性实践”),国外研究最早始于美国教育哲学家 Dewey (1933)在 *How We Think* 一书中提出的“反思性思维”概念。后来,美国思想家

Schon (1983) 在其著作 *The Reflective Practitioners* 中提出,反思是专业工作者在其工作过程中能够建构或重新建构遇到的问题,并在问题背景下进一步探究问题。我国学者熊川武 (1999) 在洛克 (J. Locke)、斯宾诺莎 (B. Spinoza)、杜威等人的基础上对反思性教学论进行了“反思性”的解读,将反思性教学定义为:“反思性教学是教学主体借助行动研究,不断探究与解决自身和教学目的以及教学工具等方面的问题,将学会教学 (learning how to teach) 与学会学习 (learning how to learn) 结合起来,努力提升教学实践合理性,使自己成为学者型教师的过程。”王映学等 (2006) 认为,教学反思是指教师在教学过程中通过教学监控、教学体验等方式,辩证地否定 (即扬弃) 主体的教学观念、教学经验、教学行为的一种积极的认知加工过程。从这些定义我们不难看出反思性教学的本质属性,即通过反思,提出问题—探讨问题—解决问题。

在 Schon (1983) 看来,反思分为两种:行动中反思 (Reflection in Practice) 和行动后反思 (Reflection after Practice)。行动中反思是指个体有意识地或潜意识地不断对他以往经验中不符合的、未曾预料的问题情境的重新建构;行动后反思是个体对已经发生的行为的回顾性思考,其中也包括行动中反思的结果。行动中反思产生实践性知识,行动后反思产生理论性知识。Schon (1983) 更强调行动中反思,他认为其产生的实践性知识更重要。美国学者 Brubacher (1994) 则认为,反思性教学实践可分为三类,一是实践中反思 (reflection in practice);二是对实践反思

收稿日期:2011-01-26

基金项目:2009 年广西十一五规划课题“大学英语教师在岗自我发展的研究与实践”(09WTFYY002)。

作者简介:陈劲波,女,硕士,讲师,研究方向:二语习得、英语教育。

(reflection on practice);三是为实践反思(reflection for practice)。综合二人观点,教学反思的目的不仅是回顾过去,对过去的教学过程进行察觉与质疑从而产生理论性知识,更重要的是为了指导未来的教学行动实践。

Brubacher(1994)提出了5种反思的方法,即课后备课、写反思日记、观摩与分析、职业发展及开展行动研究。其中,行动研究是指为了提高教学实践的合理性、有效性,增进对教学实践及其得以进行的情境的理解而采取的自我反思探究的一种教育研究活动,由计划、实施行动、观察和反思四个环节构成螺旋形循环图的行动研究链,其操作程序为:(1)收集资料,发现问题;(2)分析问题确定对策;(3)实施方案,检验效果(王志蔚 2003)。以下笔者就按照这一程序来探讨在 L2 写作教学中如何开展反思性实践。

二、反思性教学在大学英语写作教学中的实践

(一)收集资料,发现问题

《要求》规定:大学阶段的英语教学对学生书面表达能力的一般要求为“能完成一般性写作任务,能描述个人经历、观感、情感和发生的事件等,能写常见的应用文,能在半小时内就一般性话题或提纲写出不少于 120 词的短文,内容基本完整,中心思想明确,用词恰当,语意连贯。能掌握基本的写作技能”。张在新等人(1995)和王立非(2005)的实证分析结果均表明,我国学生在英语写作中最突出的难点是写作内容的匮乏,对应的教学法探讨不够。

此外,为进一步了解学生的写作具体过程及他们对教师课堂教学的期待,笔者对自己所教的非英语专业大二年级 2 个班同学共 70 人在第三学期第一周第一堂课进行了“关于中国理工科大学生英语写作情况”的问卷调查,问卷涉及学生基本情况、写作过程、教师纠错、对教师写作教学的建议等方面。结果发现,学生写作存在以下具体问题:(1)基本语法错误(时态、短语搭配、句型结构等)频发;(2)层次不清,特别是在议论文写作中,没有论点,或论据不能证明论点,或近似论据反复使用,或说理不深入、泛泛而谈等,离《要求》甚远;(3)书本知识和实际运用脱节,不善于利用已经学过的书本知识来解决问题;(4)过分依赖词典,忽视单词在具体语境中的运用;(5)不善于总结自己的错误,过分依赖教师的批改。

(二)分析问题,拟定计划

针对中国非英语专业学生在第三学期普遍要求通过 CET-4 考试的实际,笔者拟定了整个学期的教学计划:第一周到第十四周为课文教学阶段,第十五周到第十六周为 CET-4 考前强化阶段,对 CET-4 的考试准备则贯穿整个教学阶段的始终。就提高学生的写作能力而言,应在整个教学过程中从词汇、句型、语法、内容、篇章结构等几个方面有的放矢下功夫。

(三)行动研究

在第一周到第十四周的课文教学阶段,为提高学生写作水平,教师的教学和学生的学习分别是这样进行的:

(1)教师的教学:课文教学中,教师运用多媒体教学手段,重点讲解文中出现的重点词汇,重点句型、短语,语法结构等,主要通过近义词对比练习、英汉互译练习、句型操练、选词填空、造句、听写等教学手段来强化学生英语基础知识;课文总结时,着重点出文中写作方面值得学习的地方,如分解一些复杂的文章结构,强调写作文时如何使文章达到连贯(如通过使用连词、提出问题及回答)、如何使文章中心突出、内容完整(如使用主题句并用事实或理论论据说明论点),如何充分使用各种修辞方式等等。收到学生习作后,教师在批改过程中通过教学日记的方式记录下学生容易犯的错误,然后在课堂上提出来让学生共同探讨问题之所在,还展示几篇在结构、说理方面比较优秀的习作让学生学习。之后,通过播放写作强化视频资料,每次向同学们展示如何选词、写好句子、布局谋篇等。

(2)学生的学习:要求学生每 2 周写一篇写作习作,其题目均来自课本后的写作练习。在第十五和第十六周,教师向学生重点介绍英语四级作文的几种模式,学生通过模仿并练习英语四级真题作文,自己检查习作中存在的不足,并组成合作学习小组互相改错来共同提高。

在实行具体的教学行动过程前后及实践中,教师都注意观察学生的学习过程,并随时反思“如何教会学生有效使用短语和复杂句式”,“如何使学生的论证更具有说服力”,“学生反复犯的某一错误的原因是什么”,“自己还能通过什么方式更加深入浅出讲解”等。此外,通过写教学日记的方式记录下教学和学生习作中存在的各种问题、学生取得的的进步及下一步需要进一步解决的问题,适时改进自身的教学过程及教学方法。教师还注意随时通过小型调查活动了解学生的学习情况,收集他们的问题。

(四)收集和分析数据

本次教学实践共用时 16 周,共收学生习作共计 9 次(7 次课后写作练习,2 次英语四级作文练习),记录下相关教学日记 4 次,小型调查及访谈 2 次,多次根据学生的反馈适时调整自己对写作的教学行为,特别是加大了对议论文写作的讲解及练习力度。

相关资料分析显示,一个学期的写作教学过程对教师和学生两方面都取得了积极的效果:(1)对教师而言,通过发现问题-拟定计划-实施检验计划-反思这一轮轮的过程,教师比较容易找出课本内容和水平考试的契合点,将自己的教学理论和教学实践通过不同的教学策略和教学手段结合起来,提高自己的教学实践合理性。(2)对学生而言,对比第一次和最后一次学生写作发现:在语言层次上,所犯的语法和选词错误减少较显著,不少学生开始尝试将课文内的短语和重点句型在作文中灵活使用;在篇章结构上,大部分学生从一开始的文章结构不合理、说理

不透彻、选例不恰当、论证不有力、内容不完整转为开始能把握议论文体的写作方法,而且在规定的时间内基本上都能写出基本符合《要求》的文章。多种教学方式的使用让学生从不同的角度对写作有了更深刻的认识,课文中所学的写作相关的内容开始逐渐融会贯通;他们开始积极反思自己的学习进程和结果,并敢于提出疑问向老师质疑。通过合作学习、小组互评机制,学生们逐渐明朗自己的不足,并针对不足主动寻找弥补的方法。

(五)评价结果

虽然这次将反思性教学理论运用于写作教学中取得了一定的成效,但也还存在一些值得深入思考的问题:学生写作能力的提高非一日之功,那么,是否可以在大学生入校学习英语之初或更早就开始努力?教师、学校及学生自身又该如何做?除学习者不可控因素(学习者性别、性格、年龄、语言环境、教学氛围等)外,学生英语写作能力的提高受到学习者可控因素(如学习动机、观念、策略)等的限制,那么,这些因素又是如何影响写作能力的?这次将理论付诸实践的经历给了笔者太多的思考。

三、结语

通过这次严格遵循反思性教学的操作程序的教学实践,笔者发现,在真正的教学过程中, Schon(1983)所提出的“行动中反思”和“行动后反思”的区分其实只是按照反思发生在教学之先还是之后而言的,并未有孰轻孰重之分,它们两者对整个教学和教师成长过程都是同样重要的。教师通过“行动中反思”,不断解决以前和当下自身教学实践中面临的困惑和问题,产生实践性知识;通过“行动后反思”,教师能够对已经实行的具体教学行动进行再判断、再思考、再评价,并找到自己下一步教学行动的走向和可能就此发现值得进一步科研的问题,产生理论性结果,用以指导下一轮“行动中反思”。在整个反思性教学过程中,教师都立足于探究和解决教学问题,力求找到在教学实践中遇到的问题的解决办法和策略。教师通过反思可以发现新问题,进一步激发自己的责任心,并在不断改进

教学的过程中,把自己的教学实践提升到新的高度;在不断的理论探索中,把自己锻炼成学者型教师,从而改变凭经验教学或简单重复教学的现象。这恰如美国心理学教授 Posner(1989)所提出的教师成长的公式:经验 + 反思 = 成长。

参考文献:

- [1] Brubacher J W, Cass C W, Reagan T G. *Becoming a Reflective Educator: How to Build a Culture of Inquiry in the Schools*. California: Corwin Press, 1994.
- [2] Nunan, David. *The Learner Centered Curriculum*. New York: Cambridge University Press, 1988.
- [3] Posner G J. *Field Experience: Method of Reflective Teaching*. New York: Longman, 1989.
- [4] 熊川武. 反思性教学[M]. 上海:华东师范大学出版社, 1999: 3-223.
- [5] 王映学. 教学反思:概念、意义及其途径[J]. 教育理论与实践, 2006(2).
- [6] 吕玉兰. 试论对外汉语课堂教学实践研究[J]. 世界汉语教学, 2004(2).
- [7] 王添森. 成为反思性实践者——由国际汉语教师标准引发的思考[J]. 语言教学与研究, 2010(2): 25-30.
- [8] 张绍杰. 全球化背景下的外语教学——行动与反思[J]. 外语与外语教学, 2010(1): 9-12.
- [9] 杜威. 我们怎样思维·经验与教育[M]. 姜文闵, 译. 北京:人民教育出版社, 1984.
- [10] 王志蔚. 教师如何在反思中“学会教学”[J]. 成人教育, 2003(6): 61-64.
- [11] 王立非. 我国英语写作实证研究:现状与思考[J]. 中国外语, 2005(1): 50-55.

(责任编辑 张佑法)