

# 实践经验是如何改变外语教师的知识结构的？

邹为诚 华东师范大学

**摘要：**本文研究了外语教师知识发展中经验的作用。作者通过对117名教师的问卷调查，发现经验对外语教师知识的发展并不总是起促进作用。经验是教师实践性知识的主要生成场所，但是经验还可以重组、分化教师的理论知识。其中重组的作用对外语教师的语言能力特别明显，其结果是造成教师的语言能力退化。经验对教师的学科教学能力的主要作用是分化，分化出什么知识先发生作用，什么知识后发生作用。经验对外语教学学科知识并不一视同仁，在有些知识的发展方面，经验仅仅起辅助作用。最后作者提出，外语教师教育要充分重视职前教育的干预手段研究，而不应任由自主实践主宰外语教师的成长，这是保证外语教师专业性的重要措施。

**关键词：**教师知识；经验；外语教师

**中图分类号：**H319

**文献标识码：**A

**文章编号：**1672-9382(2013)01-0072-09

## 1 引言

半个多世纪以来，教师教育领域分别对教师知识的性质、构成和发展路径开展了大量的研究，这些研究都逐渐指向一个重要的概念：实践经验。人们普遍认为实践经验是教师知识的主要来源。

## 2 教师知识研究的回顾

Polanyi (1966; 转引自Tsui, 2003) 开创性地论述了专业知识的特点，他认为专业工作者不仅有“界线分明”的“科学知识”，还有一种“界线模糊”，处于“混沌”（messy）形态，连

实践者自己也讲不清的“实践知识”（Practical Knowledge）。“实践知识”的提出开创了教师知识研究的新视野。

Schon (1983) 受其影响，对“实践知识”做了进一步的界定，认为这是一种在“行动中产生”、难以言传的知识（Knowing in Action, Tacit Knowledge）。另一位很有影响的学者是Elbaz，她（1983）指出教师知识具有很强的个性，是一种个人化（Personal）知识，由情景来决定。无论是Schon还是Elbaz，他们都认为这种知识主要来源于实践。他们的研究不仅给我们确定了教师知识的性质，还指明了实践经验是教师知识发展的主要途径。

教师是如何在实践中发展他们的专业知识

作者简介：邹为诚，华东师范大学外语学院教授、博士生导师。研究方向：第二语言习得。E-mail: weichengz@hotmail.com。

的?一般的学者都认为是通过反思。反思是对实践经验的事后深入分析和思考,因此,反思所获得的知识是一种事后的经验升华。从这个角度看,Schon的理论是正确的,这一思想也已经得到了许多研究的确认。

Elbaz关于教师知识的个人化、情景化的特点,后来也被相关的研究一一验证。例如教师叙事研究表明,教师知识具有高度个性化的特点(Clandinin & Connelly, 2000),这证明了Elbaz的理论是正确的,教师知识确实是一种高度个人化的、情景化的知识。

尽管这些学者所提出的理论对教师教育具有重要的意义,但是,这种以反思为基础的教师知识理论具有两个内在的缺陷。第一是反思理论不能解释职前教育和训练的重要性。众所周知,无论是教师、医生或者工程师,只要涉及专业知识,职前训练都十分重要。没有职前训练,一个人就不可能获得专业知识。第二个问题是,反思的理论不能解释大量的错误反思最后是如何消失的。人类的反思是一个多变量的思维过程,并不总是产生符合时代要求的结果,有时能产生合理的结果,有时也能产生不合理的结果。反思者并不能保证其逻辑判断的合理性。反思的过程不仅依赖反思者的逻辑判断能力和价值观,还需要外部支持。这些支持包括社会、专业人士、受教育者等所认可的价值观;事件发展的趋势和结果等情景化的因素。换句话说,反思不仅可以使我们进步,也可以使我们退步。如何在反思中进步而不是退步,不仅是一个实践问题,还是一个重要的理论问题,具有重要的学术价值。它的核心问题其实不是如何反思,而是指向一个重要的概念——经验。既然反思所产生的知识是我们穿越经验以后的结果,所以我们有必要问:“经验到底是如何改变我们的知识结构的?”

这一问题对教师教育,尤其是教师的职前教育有着十分重要的意义。因为职前教育不仅要给学习者正确的理论知识,更需要为学习者今后的发展奠定基础。如果我们不清楚我们要教给学生什么,不清楚今后的实践经验会如何改变他们,我们就不能有效地培养好未来的教师。

在20世纪90年代Schon提出教师的“实践性知识”和“反思”的理论之时,一批学者提出了有关教师知识的另一种观点,其代表性学者是Shulman。Shulman等人(1987)采用逻辑分析的方法解析了教师知识(Tsui, 2003),认为教师的知识由下列七种知识组成:(1)学科知识(Subject Matter Content Knowledge);(2)普通教学知

识(General Pedagogical Knowledge);(3)课程知识(Curriculum Knowledge);(4)学科教学知识(Pedagogical Content Knowledge);(5)学习者以及学习特点的知识(Knowledge of Learners and Their Characteristics);(6)教育环境知识(Knowledge of Educational Contexts);(7)教育目标、目的、价值及其哲学和历史背景知识(Knowledge of Educational Goals, Purposes, Values, Philosophy and History)。在这七项知识中,“学科教学知识”(PCK)是“专业教师”和“非专业教师”的主要区别特征。这一理论的核心是它不仅承认了教师知识具有“实践性”和“个人性”,同时还承认了“理论知识”对于“实践知识”形成的重要性。Shulman等人的研究修补了Schon等人的理论缺陷,说明了“职前专业训练”的重要性,因为职前专业训练是大部分教师获得理论知识的主要手段。Shulman的理论同时也说明了实践的重要性,指出了实践是专业知识从理论性知识(Declarative Knowledge)向实践性知识(Procedural Knowledge)转化的重要手段。Shulman虽然提出了知识的转化问题,但是他并没有专门阐述实践经验是如何改变教师的知识结构的。

除了上述提到的以往研究在理论上的不足之外,这些研究在移植进中国的学术界时,还发生了严重的社会文化错位。这些错误发生在以下两个方面,一是中国的现实问题,二是对反思的过度应用。

这些西方学者对教师知识的研究一般都不考虑学科知识的问题。这对于中国的外语教师教育研究来说是一个严重的理论疏忽。我国的外语教师一般来说并不具备本族语者的外语水平,他们大部分还处在语言发展过程中,中介语的动态特点使得他们的外语知识特别易于变化,而这种变化无疑将影响其学科教学知识(PCK)的发展。因此,脱离了学科知识的问题来讨论教师的专业知识,就脱离了中国的现实。为此,研究教师专业知识的变化问题时必须要考虑教师的学科知识的变化问题。

当前研究的另一个问题是研究手段。中国的研究过度依赖“反思”报告。目前对教师知识的研究主要采用学生反思报告和学生的叙事文本分析。这种出自学生手中的反思是不是能够提供足够的证据仍然是一个疑问,因为实践中的反思和学习过程中学生写给老师看的反思性质完全不同。学生的反思常常投教师所好,不能反映问题的本质。因此,我们对教师知识的

研究必须在方法论上有所突破。

### 3 本研究的理论框架和研究问题

综合上述讨论，我们可以看出教师知识的理论框架：“职前教育”提供相关理论知识，“职前教育”和随后的教学工作提供实践锻炼的机会，在反思的作用下，实践过程逐渐将教师的理论知识转化为可操作的实践知识。

根据这个框架，我们来进一步考察“实践经验”到底是如何改变教师的知识结构的。为了回答这个问题，我们从师资培训中采集了两组数据，并试图通过这两组数据的对比分析来说明经验改变教师知识结构的过程。

### 4 数据来源和获得方法

我们的数据主要来源于以下两组教师(表 1):

表 1

编号	教师描述	教学工作年限	参加调查的有效人数
(1)	免费师范生新教师，大部分是高中英语教师	一年	68
(2)	小学、中学和高中教师，正在攻读教育硕士	大于5年	49

除了上述两组数据以外，我们还对部分师范生作了访谈，还引用了师范生所撰写的教学训练

课堂观察报告作为补充数据。

我们所调查的数据采用下列分析框架(表 2):

表 2

知识纬度	描述	经验对其的作用		
		+	-	=
英语语言能力	听说读写能力			
学科教学能力 (PCK)	教学管理能力 教学设计能力 教学实施能力 反馈能力 评价能力			

我们根据上述纬度，要求学生根据自己的情况在调查问卷的30个问题中回答以下三类问题：

- (1) 你是否感到工作X年以后，这方面的能力是“进步/更加丰富/明确”了（用“+”号表示）；
- (2) 你是否感到工作X年以后，这方面的能力是“退步/下降/更加疑惑/没有信心”了（用“-”号表示）；
- (3) 你是否感觉到工作X年以后，这方面的能力“没有什么变化/感觉不到有什么变

化”（用“=”号表示）。

### 5 结果

根据两个班级共计117名教师所产生的数据，我们对教师知识的变化率和变化方向进行了分析，分析结果见表3。

表 3 教师知识的变化率和变化方向 (p < 0.05)

		1Y教师 (n = 68)			>5Y教师 (n = 49)		
		+	-	=	+	-	=
语言能力	听力	0.04	0.8	0.16	0.06	0.92	0.02
	口语	0.26	0.17	0.57	0.1	0.8	0.1
	阅读	0.19	0.35	0.46	0.22	0.47	0.31
	写作	0	0.75	0.25	0.06	0.88	0.06
变化率		0.12	0.52	0.36	0.11	0.77	0.12
变化方向		-0.003 4			-0.005 6		

续表

		1Y教师 (n = 68)			>5Y教师 (n = 49)		
		+	-	=	+	-	=
PCK能力	课堂管理	0.75	0.06	0.19	0.99	0	0.01
	教学设计	0.47	0.05	0.48	1	0	0
	教学实施	0.49	0.18	0.33	1	0	0
	教学反馈	0.57	0.25	0.18	1	0	0
	教学评估	0.26	0.18	0.56	1	0	0
变化率		0.51	0.14	0.35	1	0	0.002
变化方向		0.003 1			0.008 5		

表3表明, 教学经验为1年的教师在语言能力方面的平均变化率分别是+0.12, -0.52和=0.36, 其变化方向为-0.003 4。教学经验超过5年的教师在语言能力方面的平均变化率分别是+0.11, -0.77和=0.12, 变化方向为-0.005 6。比较两组的变化方向, 我们可以看到如下结果:  $-0.003 4 > -0.005 6$ 。这表明第一组的教师和第二组的教师语言能力都发生了往弱的方向的变化(负向变化), 第二组教师的负向变化幅度超过了第一组教师。

然而在PCK能力的纬度上, 教学经验为

1年的教师平均变化率分别是+0.51, -0.14和=0.35, 其变化方向是0.003 1。教学经验超过5年的教师平均变化率分别是+1, 0, 和=0.002。比较两组的变化方向, 可以得到:  $0.003 1 < 0.008 5$ 。这个结果表明, 两个小组的PCK能力都在向提高的方向变化, 而且教学经验超过5年的教师在PCK能力变化方面超过了教学经验只有1年的教师。

表3的数据中还有一些引人注目的地方。如果我们深入语言能力变化的细节, 会得到如下数据(表4)。

表4 听说读写能力变化比较

		1Y教师 (n = 68)			>5Y教师 (n = 49)		
		+	-	=	+	-	=
语言能力	听力	0.04	0.8	0.16	0.06	0.92	0.02
	变化方向	-0.006 5			-0.007 4		
	口语	0.26	0.17	0.57	0.1	0.8	0.1
	变化方向	0.000 8			-0.000 6		
	阅读	0.19	0.35	0.46	0.22	0.47	0.31
	变化方向	-0.001 4			-0.002 1		
	写作	0	0.75	0.25	0.06	0.88	0.06
	变化方向	-0.006 4			-0.007		

表4表明, 在听说读写四项能力中, 教学经验只有1年的教师听力变化方向是-0.006 5, 而教学经历超过5年的教师变化方向为-0.007 4。这表明两组教师的听力能力都下降了, 第二组(教龄超过5年)教师的下降幅度大于只有一年教龄的教师。

在口语能力变化中, 教龄只有1年的教师变化方向是0.000 8, 而教龄超过5年的教师变化方向是-0.006, 两组比较显示, 第一组的教师口语没有变差, 相反, 他们的口语能力得到了提高。这可能与他们所工作的学校一般都比较有关。他们大部分都是高中英语教师,

说英语的机会比较多。第一组新教师离开大学不久, 相对于大学的学习, 他们在高中讲英语的机会更多, 而且是在实际的交际环境中说英语, 比当学生时练习口语更有意义。因此, 新教师倾向于认为, 通过一年的教学, 自己的口语水平提高了。教龄超过5年的第二组教师出现了负向变化, 这可能是第二组的49名教师是由小学教师、初中教师和高中教师三部分组成的, 他们在教学中说英语的比例和频率远远不如高中英语教师, 这可能是两组教师在口语能力变化上有差异的原因之一。第二个原因是, 由于教学工作的重复性很高, 即使是高中英语

教师，工作5年以后，他们的口语活动会被几个有限的话题所限制，日复一日的工作渐渐磨灭了教师扩展口语能力的机会。

在语言能力的四个纬度中，只有新教师的口语是“正向变化”，其他方面，譬如听、读和写的方面，教师们并没有提高。

在阅读方面，新教师变化方向是-0.001 4，教龄超过5年的教师变化方向是-0.002 1，显

然，两组的阅读能力都下降了，第二组教师的阅读能力下降幅度大于第一组教师。

在写作方面，新教师变化方向是-0.006 4，教龄超过5年的教师变化方向是-0.007。两组教师水平都下降了，但是第二组的下降幅度大大超过了第一组教师。

在PCK知识领域，两组教师的变化数据也值得我们作进一步分析。分析结果见表5。

表5 学科教学知识 (PCK) 变化方向

	1Y教师 (n=68)			>5Y教师 (n=49)		
	+	-	=	+	-	=
课堂管理	0.75	0.06	0.19	1	0	0.01
变化方向	0.005 9			0.008 5		
教学设计	0.47	0.05	0.48	1	0	0
变化方向	0.003 6			0.008 5		
教学实施	0.49	0.18	0.33	1	0	0
变化方向	0.002 6			0.008 5		
教学反馈	0.57	0.25	0.18	1	0	0
变化方向	0.002 7			0.008 5		
教学评估	0.26	0.18	0.56	1	0	0
变化方向	0.000 7			0.008 5		

表5展现了学科教学知识变化的方向。数据表明，教龄超过5年的教师的学科教学知识的变化高度一致，在“课堂管理”、“教学设计”、“教学实施”、“教学反馈”和“教学评估”五个方面全面获得提升，其变化方向是0.008 5。

新教师在PCK的五个纬度上也都有发展，方向分别是0.005 9，0.003 6，0.002 6，0.002 7，和0.000 7。这个组的教师通过一年的教学，在教学实践知识方面确实普遍地提高了。两组结果对比表明，随着教龄的增加，教师的学科教学知识普遍增长。这充分说明了经验的重要性。

在PCK纬度中，新教师的变化方向似乎呈现出三个明显的等级：第一个等级是“课堂管理”，变化方向是0.005 9，第二个等级是“教学设计”、“教学反馈”和“教学实施”，它们的变化方向分别是0.003 6、0.002 7、0.002 6，第三个等级是“教学评估”，变化方向是0.000 7。这表明学生在课堂管理能力方面进步最大，其次是教学设计、教学反馈和教学实施，进步最慢的是“教学评估”。这三个层次的教学知识变化可以用图1来表示。

图1表明课堂管理能力是新教师发展最快的一种能力，这是因为教师要维持教学秩序必须有管理好教学过程，因此，这一能

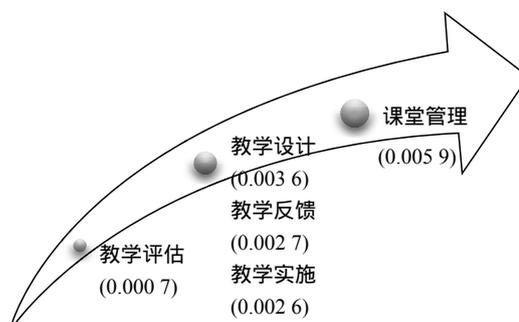


图1 PCK的发展顺序

力获得实践和关注的机会最多。发展最慢的是教学评估能力，这种能力包括了形成性评估 (Formative Assessment) 和终结性评估 (Summative Assessment)，这一类能力需要相当丰富的人际交往知识，对学习规律的理解和学生发展规律的理解，因此新教师在这些领域发展比较慢。

## 6 讨论

上述数据表明，当教师进入实践领域的时候，其所携带的理论知识会在穿越经验的过程中发生变化，经验似乎对我们的知识结构产生了如下的影响。

第一个影响是重组教师的学科知识。外语教师的学科知识指外语听说读写能力。

在英语听说读写能力中，口语能力是新教师唯一可能得到提升的指标。师范生在学习阶段，比较注重语言能力的全面发展，他们在外语的听说读写方面获得了全方位的训练。但是，他们并不清楚将来的工作环境和教学内容，因此，他们所发展的语言能力和实际要求是不吻合的。在实际教学中，他们作为教师首先需要能够直面学生，用“得体”和“高效”的语言来表达教学内容。由于外语教师的教学内容和教学手段的统一性（邹为诚，2010），教师对外语口语能力产生了特别的需要，他们必须发展“简洁明了的英语口语”能力（邹为诚，同上）。在语言能力的各项指标中，这种既照顾交际性，又兼顾得体性的要求，就是教师的“语用能力”。语用能力的提高可以提高教师的口语自信心。由于新教师把自己的语言能力和学生时代相比，所以，站稳讲台后的那种感觉会给新教师很大的鼓舞，其重要标志就是具有了在学生面前说话的自信心。因此，不难理解，他们为何倾向于认为自己的口语能力得到了提高，这是经验所赋予新教师的一种实践性知识。

但是，经验对英语实践能力的促进作用并不是无限的。当教师工作几年以后，会感到自己的水平是在下降。相关研究也表明，教师通常在第一和第二年之间教学能力会有所提高，但是在第二到第三年的时候，教师的教学能力会下降，在后续的职业生涯中，通常难以超过第二年的水平（Henry, Bastian & Fortner, 2011）。这似乎表明了经验对于我们知识再次重组的效果。由于教师的口语活动范围会被教材所限制，因此，教师会在多年的教学以后，口语能力被严重制约在教材所提供的话题之内。这就是为何第二组的教师在多年教学以后，反而觉得自己的口语能力下降了。其实，他们此时是有所失和有所得，在他们失去部分语言知识的同时，他们获得了另一种知

识，即更加客观、准确的语言自我评价能力。

这一推论对我们中国传统的“教学相长”的理念是一个挑战。经验对外语教师的学科知识具有磨蚀作用，外语教师的职业无疑具有“蜡烛”的特点，点燃了自己，照亮了别人。我们的数据表明，教学经验总体上并没有提高教师的语言能力，除了新教师口语用能力有所提高以外，其他能力都在下降。这一结论在师范生教学训练中也得到了验证。师范生在第二次重复上课时，口语的流利性和准确性一般都有明显的提高，课堂表达的质量也有明显的改善（吴婷、丘子桐，2012），但是，这种提高一般来说止步于第三次重复性教学。

经验影响教师知识的第二个领域是“学科教学知识”（PCK）。上文已经指出，已有的文献都表明学科教学知识主要来源于教学实践和反思。这一理论似乎得到了验证。第一组的新教师和第二组老教师相比，无论在知识变化幅度还是在知识变化的方向上，都指明教学能力会随着实践年份的增加而增加。这和Schon以及大批学者长期以来所持的观点相吻合，认为反思是提高教师职业能力的途径。

但是，经验并不对所有的学科知识产生一视同仁的作用。教师的教学经验还会对什么理论知识先起作用、什么理论知识后起作用进行分化。区分的结果表现在PCK发展的三个阶段上。第一个阶段是“课堂管理”，发展得最快。第二个阶段是“教学设计、教学反馈、和教学实施”能力。最后一个阶段是“教学评估”能力，这是新教师难以逾越的鸿沟。

在这三个阶段的内部，我们看到了各种知识发展的不平衡性。经验不仅区分了什么发展得快、什么发展得慢，还区分出什么知识是可靠的、什么知识是不可靠的、什么知识需要重新构建。

在课堂管理的6个纬度中（教学组织、教学监控、维持纪律、操作设备、师生沟通、时间管理）（见表6），除了“师生沟通”纬度以

表6 教师的“课堂管理”知识的变化

PCK纬度	知识描述	1Y教师(n=68)			>5Y教师(n=49)		
		+	-	=	+	-	=
课堂管理	教学组织	62	0	6	48	0	1
	教学监控	68	0	0	49	0	0
	维持纪律	48	0	20	49	0	0
	操作设备	50	1	17	49	0	0
	师生沟通	33	24	11	47	1	1
	时间管理	46	0	22	49	0	0

外，新教师几乎无一例外表示能力得到了提升或者没有感觉到什么变化，这和第二组的教师形成了鲜明的对比。第二组的教师在所有的纬度上几乎百分之百地认为他们的课堂管理能力在教学实践中得到了极大的提高，其中包括“师生沟通”的能力。这似乎完全支持“反思性实践经验”能提高PCK能力的观念。但是进一步分析下列数据，我们就会有新的发现。

在教学管理的能力中，一个值得注意指标是“师生沟通”。这个指标的特点见表6中的画底线部分的内容。

表6表明，在“教学组织”、“教学监控”、“维持纪律”、“操作设备”、和“时间管理”的5个纬度上，新教师要么报告“正向变化”，要么是感觉不到有什么变化，基本没有“负向变化”（操作设备的能力上有一例外）。这表明，新教师正处在积累阶段，他们正在逐步地学习新的实践知识，但是许多新教师（24人）认为，他们并没有从实践中获得与学生沟通的能力，反而觉得这些能力下降了。这说明这些新教师在教学实践中遇到了比较严重的问题，他们原先对学生的认识在现实中碰壁，需要重新对学生做出估计。也就是说，师生沟通这个被认为年轻教师最具有优势的能力领域却是他们的软肋。

这组数据说明，实践反思对很多新教师并不起作用。一年的实践反思并没有帮助他们掌握师生沟通的能力，反而让他们对学生感到迷茫、困惑，或者难以理解。

这一看似违背常理的结论其实对年轻教师来说是合理的。年轻教师在教学过程中，并不一定理解学生学习的心路历程，他们常常把自己想当然的教学方式看成是理所当然的，不能充分估计学习者的需求。老教师一组在访谈中表示，他们刚刚任教时，在课堂上基本上是“聋子和瞎子”，急于给学生表达他们有多少知识，而不是去理解学生的学习困难和学习特点。为此，他们中有位老师说，他曾经痛苦地反问过自己，到底学生是怎么啦？怎么好像都不认识他们似的？他们说，他们是在好几年以后，自己有了孩子，做了父母，然后才逐渐地学会理解学生的。

新教师缺乏师生沟通的能力还有另外一个原因。在课堂教学中，由于学生处于弱势一方，他们常常没有机会告诉教师他们的真实感受。所以，新教师常常觉得只要学生不捣乱，他们的教学就是成功的，就算成功地站稳了讲台。由于他们在备课时不会站在学生的立场上，在课堂上又得不到教学效果的即时反馈，因此新教师常常误解学生的需求，造成教学困难。

在访谈中，教师认为在课堂上的师生沟通是个十分困难的问题。例如有位新教师在上课时要求学生把图片和句子配对，但是他却没有把图片和句子进行编号，学生不清楚教师要他们做什么，因此感到这个任务难以开展。课后这位新老师反思了这个问题，他的结论是这个学习任务太难，不适合这个阶段的学生学习。后经指导教师的指点，他才明白，原来是他在教学过程中没有观察到学生不会做这个题目的真实原因。学生不是不会做这个题目，而是不知道老师要求他们如何做。

从这个事例上，我们还可以推断，即便是那些声称在师生沟通上得到提升的教师，可能实际情况并非如此乐观，但是这需要进一步的研究来揭示这些规律。

那么为什么第二组的教师在师生沟通方面都表示获得了极大的提升呢？这是因为他们在人生的历练方面已经相当成熟。正如上面这位老师所讲，自己有了孩子就更加容易理解自己的学生，他们不仅有多年的工作经验，更重要的是他们已经有了丰富的人生阅历，发展了很好的师生间的人际交往技能，对学生的分析判断能力更强。

我们的数据也进一步支持这种解释。善于师生沟通的教师并不是因为对经验反思的结果，而是因为这些教师年龄增大，成熟度提高以后，提高了理解别人的能力。对数据进一步分析，我们看到，对人际技能依赖越小的知识，经验对其的促进作用就越大，数据上表现为变化方向为正，幅度相对大；反之，对人际技能依赖越大的知识领域，经验对其的改造作用就越弱，数据上表现为变化方向为正或负，幅度相对小。这个关系可以通过表7来展示。

表7列出了与人际交往有关的教学技能变化方向和幅度变化的顺序，它们共有10个问题，约占28项PCK能力指标问题的40%。这十项能力的变化方向和变化幅度呈现出从高到低的势态，纠错的值最高，达0.003 4，临时性学生需求的评价能力幅度最低，处于0点，即临界点，即将进入“负向变化”。

这十项能力的背后是对“人际技能”能力和人的成熟度的要求。纠错对人际技能依赖度最低，其他九项能力逐步变得越来越依赖人际交往的能力，最后达到形成性评估和（学生课堂）临时需求评估，此时这两种能力对人际技能和教师的成熟度要求最高。这种知识的变化幅度和对人际技能要求之间的关系反映了经验对教师知识的作用，它们之间的关系可以用表8来展示。

表7 与人际交往有关的学科教学能力变化方向差异

编号	指标	变化方向 1Y教师 (N=68)			变化方向 幅度排序
		+	-	=	
1	纠错	42	15	11	0.003 4
2	内容协商	41	17	10	0.003 0
3	教学调整	42	20	6	0.002 8
4	需求分析	33	18	17	0.001 9
5	合理回应	33	19	16	0.001 8
6	终结性评价	26	14	28	0.001 5
7	临时资源	33	22	13	0.001 4
8	临时支架	25	18	25	0.000 9
9	形成性评价	13	9	46	0.000 5
10	临时需求评价	14	14	40	0.000 0

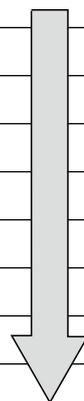


表8 经验对10项与人际技能有关的教师知识的作用

关系	10项知识
对人际技能的要求	纠错<内容协商<教学调整<需求分析<合理回应<终结性评价<临时资源<临时支架<形成性评价<临时需求评价
经验对其的作用	纠错>内容协商>教学调整>需求分析>合理回应>终结性评价>临时资源>临时支架>形成性评价>临时需求评价

综合考察表6、表7和表8，我们可以得出这样的结论：有些知识十分依赖教师的成熟度和人际交往能力的发展。它们包括教师的人生阅历、对别人的理解能力和同情心、换位思考的习惯等等。如果没有这些能力，教师就很难做到能够从学生的角度来看待学习过程，分析学生的学习困难，合理地评价自己的教学过程，分析学习困难所产生的原因，洞察学生微妙的心理变化，以及对任何学习困难都抱有同情心。教师的教学经验虽然也对这些需要人际技能为基础的能力产生影响，但是这种影响是非常有限的。由于这种依赖人际交际能力和人生阅历的知识具有高度的人际互动性，学校所学的理论知识很难自然地发挥作用，这就是为何在数据上形成性评估一类的知识变化幅度最小的原因。

但是对于人生阅历丰富，成熟度较高的人，理论知识可能就能在经验的催化下发挥作用。这也就是为什么即使有相当多的人觉得实践没有帮助他们提高形成性评估的能力，可是还是有相当数量的人认为他们在实践中提高了

形成性评价的能力。

## 7 结论

上述讨论表明，经验确实是我们产生实践性知识的主要场所，但是经验并不是像一个盒子那样，我们可以从中探囊取物，轻而易举。经验更确切地说是催化剂，它把我们的信念、知识、情感等进行加工改造。经过改造以后的知识，有些可能是我们所期望的，譬如PCK能力朝某种我们的时代所期望的方向变化；有些可能并不是，譬如语言能力的重组，它会造成我们的语言能力下降；还有一些知识的变化，人生阅历才是真正的主宰，譬如理解学生的能力等等，在这些方面，经验仅仅起了一个辅助的角色。

这项研究告诉我们，完全独立自主的教学经验并不可靠，而对此开展的所谓反思同样不可靠。如果我们仅仅依赖“反思”，而没有外部的“干预”，这种“实践经验”虽然“确实存在”，但是，可能不是代表我们教育改革方向的知识

和能力。

这个发现还提示我们，在师范生的培养阶段，对实践能力的干预是一个不可或缺的元素。职前教育的实践环节更不应该是“散养”式的随便放羊，这是事关外语教师“专业性”的大问题。然而，我们国家的外语师范教育在这方面存在着很大的问题。正如一位受采访的教育硕士所诉说的那样，他们在外语师范教育阶段没有受到过有效的实践指导。所以当他们在进入实践领域以后，落后的传统在他们的身边形成了巨大的“漩涡”，把他们这些怀揣理想的新教师毫不留情地吸入了“黑洞”。等他们积累了这些“落后”的经验以后，他们也把后来的新人吸入这些“黑洞”。于是，我们的外语教学改革一次次地重复着过去的陈旧故事。

最后需要指出的是，本研究还存在一些难以克服的方法论上的局限性。作为调查问卷所获得数据是否可以真实地反映知识，这不仅是一个研究课题的“严谨性”问题，还是一个哲学问题。但是作为一个新的研究，它的大方向是正确的，代表着目前外语教师教育研究的方向。因此，我们希望这项研究能够起到抛砖引玉的作用，期望未来的研究关注新的证据和更加严谨的研究方法。□

#### 注释

感谢华东师范大学外语学院的陈芳博士在数据处理时给予的帮助，所有的错误都是本人的责任。感谢吴婷、丘子桐等研究生，在我的课程中撰写了课堂教学观察、评价记录，为本研究提供了佐证。

Shulman并不区分“能力”和“知识”，在他的理论体系中，这两个概念是相同的。本文采用这种理论体系，不对“能力”和“知识”进行区分。这种理论观在语言学研究中十分普遍，许多理论语言学家对“语言知识”和“语言能力”不进行严格的区分。

变化值=选择加号/减号/等号的人数除小组总人数；变化率=听说读写变化的平均值；变化方向=(加号数据的绝对值 - 减号数据的绝对值)除两组总人数。第二组(教龄大于5年)教师PCK部分数据因条件不符，未进行卡方经验。

#### 参考文献

- [1] Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. *Narrative Inquiry, Experience and Story in Qualitative Research* [M]. San Francisco, CA: Jossey-Bass, a Wiley Imprint, 2000.
- [2] Elbaz, F. *Teacher Thinking: A Study of Practical*

*Knowledge* [M]. London: Croom Helm, 1983.

- [3] Henry, G. T., Bastian, K. C. & Fortner, C. K. Stayers and leavers: Early-career teacher effectiveness and attrition [J]. *Educational Researcher*, 2011( August/September), 40(6): 271-280.
- [4] Polanyi, M. *The Tacit Dimension* [M]. Garden City, NJ: Doubleday, 1966.
- [5] Schon, D. A. *The Reflective Practitioner* [M]. London: Basic Books, 1983.
- [6] Shulman, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform [J]. *Harvard Educational Review*, 1987, 57(1): 1-22.
- [7] Tsui, A. B. *Understanding Expertise in Teaching, Case Studies in ESL Teachers* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- [8] 吴婷, 邱子桐. 师范生课堂教学实践观察报告 [R]. 2012.
- [9] 邹为诚. 中国基础教育阶段外语教师职前教育研究报告 [A]. 中国基础英语教师教育研究 [C]. 上海: 华东师范大学出版社, 2010: 31-75.

#### How Does Experience Reconstruct Foreign Language Teacher's Knowledge?

**Abstract:** The author studied the role of experience in reconstructing foreign language teacher's knowledge through a survey of 117 novice and experienced teachers in two groups. The results show that experience is not always facilitative to practical knowledge in spite of the fact that experience is the major ground where teacher's practical knowledge changes. Experience is also able to modify teacher's knowledge through a reconstructing process in which FL knowledge generally undergoes attrition while PCK undergoes rapid diversification. The diversification process is highly related to the teacher's development of "people skills", rather than teaching experience. Finally the study suggests that one's experience and one's reflection on this teaching experience should not be taken as the best way to develop teacher's practical knowledge, especially in the pre-service training stage when the strategies of intervention are critical for producing qualified new teachers due to the complex relationship between knowledge based on people skills and the degree of maturity of novice teachers in the training program.

**Key Words:** teacher's knowledge; experience; foreign language teacher