

教师培训项目中如何诊断参训教师语言能力弱项*

摘要：教师培训项目已成为助推英语教师专业发展的新常态路径之一。首先必须从学理上厘清英语教师语言能力的内涵：语言能力不仅仅是先天具有的语言系统知识，更是交际双方在社会文化互动中的产物；其次，要意识到语言能力诊断与培育在教师培训项目中的重要性；再次，在设计语言教师培训项目时，要设计系列语言能力测试和教师作为学习者的参与式体验活动的课程内容。从国家层面研制出台相应的教师培训标准，进行不同层级教师语言能力诊断，有针对性地设置不同能力分层的培训课程，已经成为当下迫切需要解决的现实问题。

关键词：教师培训；语言能力；诊断

文 / 张维民 陈文婷

如今，国培、省培、市培、县培、校本培训五级网络教师培训项目已成为教师专业化发展“新常态”路径，如何设计英语教师培训项目才能更好地促进英语教师专业发展，引领基础教育领域英语课程与教学变革，促使每位学习者从中受益，成为摆在英语教师、教育者和培训机构面前必须认真思考和解决的重大现实挑战。本文将主要围绕英语教师培训项目中如何诊断英语教师语言能力弱项这一主题，以语言能力的学理性为切入点，以西北地区实施的英语教师项目和笔者对英语教师语言能力分层诊断的思考作为案例，简要阐述英语教师语言能力诊断的学理性和操作策略，期冀对中西部省份实施英语教师培训项目有所启发。

何谓语言能力？

关于语言能力的界定，比较有影响力的观点肇始于现代语言学之父、瑞士语言学家 Saussure，他提出了著名的“langue”（语言）与“parole”（言语）定义，认为前者是“每个社会成员大脑中储存的表意形式”，而后者是“每个个体有意的发声行为”（Saussure L. S., 1916/1959）。后来美国语言学家 Chomsky 进一步将这两个概念拓展为 linguistic competence（语言能力）和 linguistic performance（语言行为），认为前者是人与生俱来的一种习得语言的能力，在人的大脑中存在所谓的 universal grammar（普遍语法），其中包含了诸多规则和参数，能够对所有语言的语法结构进行解码（Kumaravadivelu B., 2006）；简言之，linguistic competence（语言能力）

是一套语言系统的潜在知识，包括该语言的语法规则、词汇、该语言的所有系统以及这些语言系统如何在一起运作的知识；而后者则是语言事件的具体结果（说、写）和理解（听、读）（Brown H.D., 2002），是人们在日常实践中表现出来的具体语言运用。

Hymes（1972）对 Chomsky 提出的 linguistic competence 的概念和 universal grammar 理论进行了修正，创造性地提出 communicative competence（语言交际能力）的概念，认为语言能力不是理想化的说话人与听话人所拥有的隐性知识的认知结构，而是双方在具体的语言环境中运用语言的交际能力，包括语法能力和社会语言能力，并运用了一个首字母缩写词“SPEAKING”来解释交际能力包含的要素：Setting（交际事件发生的

* 本文系 2013 年度教育部人文社会科学研究西部和边疆地区青年基金项目《职前英语教师实践性知识研究》（项目批准号：13XJC880013）阶段性成果之一。

时间与地点), Participants (说话人与听话人以及他们之间的角色关系), Ends (参与交流的双方希望表达的话题和不希望表达的话题), Act sequence (表达的形式、内容及顺序), Key (表达的方式和语气, 如严肃或讽刺等) Instrumentalities (渠道, 如口语或书面语, 和语码, 如正式或非正式), Norms (建立在共有知识基础上互动或解读时的传统规约), Genre (交际类型, 如讲座、报告、论文、诗歌等) (Kumaravadivelu B., 2006)。

1980年加拿大应用语言学家 Canale 和 Swain 在此基础上进一步提出了四要素框架, 主要包括: grammatical competence (语法能力), sociolinguistic competence (社会语言能力), discourse competence (语篇能力) 和 strategic competence (策略运用能力), 能够比较清晰地界定交际能力的内容和边界 (Kumaravadivelu B., 2006)。

2012年, 我国教育部颁布了修订后的《义务教育英语课程标准》(2011年版), 明确提出要培养语言学习者的综合语言运用能力, 包括五个维度: 语言技能(听、说、读、写), 语言知识(语音、词汇、语法、功能、话题), 学习策略(认知策略、调控策略、交际策略、资源策略), 情感态度(动机兴趣、自信意志、合作精神、祖国意识、国际视野), 文化意识(文化知识、文化理解、跨文化交际意识和能力) (中华人民共和国教育部, 2012)。

由此看来, 无论是国外语言学界还是我国外语教育界, 都基本遵循从行为主义 (behaviorism) 到认知主义 (nativist) 再到社会文化主义 (socioculturalism) 的基本路径来理解语言能力, 与此同时, 语言能力的内涵与外延在不断地发生变化。

在教师培训项目中为何要如此关注语言能力?

当下我国各级各类的英语教师培训

项目中, 可谓“重术”过于“重道”, “重技”甚于“重基”, 突出表现在: 大多数语言教师培训项目中过于关注教授英语教师教学的方法、技巧、策略, 而很少关注英语教师本身的语言基础和素养, 即使注意到也是蜻蜓点水般一带而过。因为这类培训项目持有一个基本假设: 语言教师的语言能力不应该成为教师培训项目的关注点, 而应该是职前教师教育的主要职责; 培训项目的重点在于更新语言教师的教学理念, 帮助其了解和掌握最新的语言教学方法和策略, 使其更有效地进行语言教学。

然而, 随着教师培训项目的数量和频度日益增大, 人们发现英语教师培训项目的效果并没有达到预期标准。英语教师参加完培训后, 课堂教学并没有发生实质性变化, 充其量就是教学方法和策略方面有了些许改变, 而这些变化又能让语言学习者真正受益多少呢? 究其原因, 大多数培训项目依然没有关注教师的语言能力这一基本内核。然而, 为什么各级各类英语教师培训项目中必须要关注教师的语言能力呢?

关于教师培养和培训项目, 国外外语教师教育领域给我们提供了有益借鉴。随着国外教师专业化运动的兴起, 各类教师教育和培训项目开始思考语言教师的知识基础和基础能力, 比如最具代表性的是美国前教育研究会主席斯坦福大学教授 Shulman 提出的教师必须具备的七种知识, 包括: 学科知识、一般教学知识、课程知识、学科教学知识 (PCK)、学生知识、教育环境知识及教育目的与价值知识, 从学理上初步说明要成为一名合格的语言教师要具备一定的知识基础 (Shulman L. S., 1987)。在语言教学实践中, 从一般观察中其实也能得到答案: 一个语言知识和技能过硬的英语教师在语言课堂上即便用简单的口耳相传术也能深深地吸引学生; 相反, 一个语言知识与技能贫乏的英语教师任其使尽

浑身解数也无法吸引学生 (尤其是高年段学生)。众所周知, 语言教师之所以不同于其他教师, 正是因为其教授的目的与手段都是英语语言 (目的是发展学生的语言能力, 手段是必须用目标语教授目标语)。

然而现实处境却是: 许多中西部小学英语教师是转岗教师 (非英语专业背景); 大多数初高中教师依然将应试作为其英语教学的最终目的, 很少用英语组织课堂教学, 其中很多教师无法运用英语来组织英语教学 (语言能力不达标却教英语, 这种教师在中西部地区屡见不鲜)。诚然, 应当在职前教师教育阶段初步培养英语教师的语言能力, 但是真的能在职前阶段一次性培养好语言教师的语言能力吗? 职后教师培训对此现状是否应该有所责任与担当呢? 在我国英语作为外语, 其语言能力培养不可能仅仅依靠职前阶段就能实现, 而需要职前职后一体化的可持续性学习。在此背景下, 英语教师培训项目是否应该只关注教学的“技”与“术”, 而忽视英语教师的“基”与“道”呢? 本文认为, 在教师培训项目中必须重视英语教师的语言能力的可持续化培育。尽管按照关键期假说 (critical period hypothesis) 的观点, 一旦过了青春期其他语族学习者便难以达到本族语者的语言习得水平, 但最近神经语言学的研究发现似乎为我们提供了新证据: 其认为中国英语语言学习者具有双渠道语言加工机制, 中国高水平英语学习者也可以达到英语本族语学习者的水平 (张辉, 2016)。

如何诊断英语教师的语言能力弱项?

那么在教师培训项目中如何诊断英语教师的语言能力弱项呢? 以下以笔者主持的、西北师范大学承担的英语教师培训项目实践和对英语教师语言能力的分层能力诊断所作的思考作为案例进行简要说明。

2012年,西北师范大学承担了西部某省2个班共计90名初中英语骨干教师置换研修项目,历时三个月。在项目课程方案设计中,笔者将语言教师的听说读写能力的测试均安排在其他课程之前进行。阅读测试环节的情形到目前依然记忆犹新:笔者从*TIME*(《时代周刊》)上选取了论述21世纪社会对学校教育带来挑战的文章,大概有15页左右,要求参培教师在1小时内浏览完全文并回答出文章的主旨大意。结果让人大跌眼镜:半小时过后,有一半以上的教师还停留在第一页;一小时过后,仅有一位教师勉强浏览完所有内容(注:这种现象后来在笔者任教的教育硕士项目课程中又一次得到验证)。试想:如果我们只是告知其如何阅读、如何教授学生阅读策略等,却忽视了英语教师自己的阅读素养与能力,他们如何能够将其高效地转换为学生的阅读能力和素养呢?因此,在设计培训项目课程时,有必要设计语言教师语言能力的测试环节,以便对参培教师的语言能力做到心中有数。

其次,在设计培训课程时,应设计以教师作为学习者参与的学习体验活动,而非只设计一系列有关教的活动。例如,在2015年由西北师范大学承担的西部两省三个县60多个县级英语培训团队研修项目时,笔者设计了涵盖英语听说读写和语音等维度的双重教学活动:先是教师作为学习者的听说读写的参与式体验的学的活动,然后才是培训教师如何运用恰当的听说读写、语音教学策略去教学的教的活动。例如,在说的参与式体验学习活动中,围绕修订后的《义务教育英语课程标准》(2011年版)中规定的相关话题,检测英语教师能否就这些话题进行恰当得体地表达。结果发现,相当一部分教师在语言表达能力方面非常薄弱,这种现状让人忧心忡忡。

如果不设计教师作为学习者身份介入的学习体验活动,而只是大量设计有

关教的活动,作为成人的教师体会不到或难以感知学习者在学习过程中遇到的困境和障碍。更何况,这种活动有助于诊断英语教师的语言能力,判断其到底能否达到熟练组织英语课堂教学的水准。

2015年,由教育部教师工作司牵头研制义务教育阶段各学科教师培训课程标准,要求基于对教师教学能力的诊断,通过大样本调研与分析,将教师教学表现大致分为四个水平:水平1(较差)、水平2(合格)、水平3(良好)和水平4(优秀),并在此基础上提出教师培训课程及其应该达到的理想目标。基于对西北地区英语教师的语言教学现状的把握和思考,笔者以教师的语言能力维度为例,尝试从这四个水平进行分层能力诊断,以期对英语教师培训项目有所启示。

水平1:

能进行一般的听力理解,听懂一部分《义务教育英语课程标准》(2011年版)要求的内容(如家庭、购物、休闲、工作、新闻、辩论等),但很少应用预测、推断等听力策略进行理解;能用英语进行简单的互动交际,但口语表达不够清楚,频繁出现错误,教学中发出的指令不够清晰;能基本描述与教学主题相关的内容;能从文本中获取信息、处理信息,但缺乏运用概括主旨、猜测词义、推理、判断等阅读策略的能力,教学中主要是引导学生进行翻译式的阅读理解;针对《义务教育英语课程标准》(2011年版)所要求的相关话题(如家庭、购物、休闲、工作、新闻、辩论等)进行表达时常常出现错误,缺乏衔接和连贯。

水平2:

能基本听懂《义务教育英语课程标准》(2011年版)所要求的内容(如工作、家庭、购物、休闲、新闻、辩论等),能够应用预测、推断等听力策略进行听力理解;能用英语进行互动交际且表达清楚;教学中能清晰地发出指令,能描述与教学主题相关的内容;能从文本中

获取信息、处理信息,运用概括主旨、猜测词义、推理、判断等阅读策略;能基本应用恰当的词汇、句式、语篇,针对《义务教育英语课程标准》(2011年版)所要求的相关话题(如家庭、购物、休闲、工作、新闻、辩论等)进行表达,语句通顺,基本连贯自然。

水平3:

能听懂《义务教育英语课程标准》(2011年版)所要求的内容(如家庭、购物、休闲、工作、新闻、辩论等),能应用预测、推断等听力策略进行听力理解;能用英语进行日常的互动交际,口语表达流利;教学中能清晰、准确地发出指令,能描述与教学主题相关的内容;能从文本中获取信息、处理信息,能运用概括主旨、猜测词义、推理、判断等阅读策略,进行有效阅读;能应用一定的词汇、句式、语篇,针对《义务教育英语课程标准》(2011年版)所要求的相关话题(如家庭、购物、休闲、工作、新闻、辩论等)进行得体的表达,衔接连贯自然。

水平4:

能听懂《义务教育英语课程标准》(2011年版)所要求的内容(如家庭、购物、休闲、工作、新闻、辩论等),能应用预测、推断等听力策略进行听力理解;能用英语熟练地进行日常的互动交际,口语表达流利、准确、得体;教学中能清晰、准确、流畅地发出指令,能描述与教学主题相关的内容;能从文本中获取信息、处理信息,能运用概括主旨、猜测词义、推理、判断等阅读策略,进行有效阅读,并具有一定的思辨能力;能应用恰当的词汇、句式、语篇,针对《义务教育英语课程标准》(2011年版)所要求的相关话题(如家庭、购物、休闲、工作、新闻、辩论等)进行得体的表达,衔接连贯自然。

综上所述,在教师培训项目中要有针对性地诊断英语教师的语言能力,首先需要从学理上厘清语言能力的内涵和

外延。其次，必须明确语言能力诊断和培育在教师培训项目中的重要性；在此基础上，可以尝试在培训课程中设计听说读写技能的测试和相关参与式体验的学习活动。惟其如此，才能真正了解参训语言教师的语言能力现状，有针对性地培养其语言能力。通过诊断和测试，让参训语言教师对自己的语言能力也有比较清晰的认知和判断，更有助于其在语言教学过程中明确改进的方向与路径。当然，相信随着将来教育部牵头研制的义务教育阶段各学科教师培训课程标准的颁布，教师培训项目便会有了国家标准和依据，基于能力诊断、不同水平分层的标准将更加有助于教师教育机构和教师教育者实施好各级各类语言教师培训项目，更加有助于语言教师专业成长和更多的学习者从中获益。❏

参考文献

- Brown, H. D. (2002). *Principles of Language Learning and Teaching*[M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Kumaravadeivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*[M]. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc..
- Saussure, F. D. (1951). *Course in General Linguistics*[M]. (Baskin, W.). New York, NY: McGraw-Hill Book Company. (Original work published 1916)
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform[J]. *Harvard Educational Review*. 57 (1): 1-22.
- 张辉. The Processing of English Past Tense by Chinese Learners at Different Levels of Proficiency: An Event-Related Potential Study [EB/OL]. <http://wyxy.nwnu.edu.cn/foreign/Index.php/xinwendongtai/1632.html>. 2016-06-29.

中华人民共和国教育部. 义务教育英语课程标准(2011年版)[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2012.

张维民,西北师范大学教育学院英语教育研究所所长,博士,教育部义务教育阶段英语教师培训课程标准研制专家组成员,甘肃省普通高中英语学科基地主持人,甘肃省国培计划项目英语学科评审专家组组长。

陈文婷,北京外国语大学中国外语教育研究中心博士研究生。

教师培训项目中如何诊断骨干教师对英语教学的理解和培训建议

摘要: 本文从语言与英语学习理念, 课程与教材理念, 教学方法与评价理念三个方面分析了骨干教师对英语教学理解的一些偏差。提出在骨干教师培训中使用“基于教师需求的理论与实践相结合的‘双导师’培训模式”。

关键词: 教师培训; 教学理解; 培训建议

文 / 刘桂章

前言

教育部发布的《2014年教育统计数据》显示, 2014年全国各级各类学校专任教师1515.3万人。面对如此庞大的教师队伍, 我国开展了多种形式、多层次的在职培训。骨干教师培训是加强教师队伍建设的环节, 在教师继续教育工作中占据着重要地位。

作为骨干教师, 他们多数接受了正规的大学本科甚至是研究生教育。他们具有比较扎实的英语语言和理论基础、丰富的教学经验。有些教师课堂教学高效, 教学成绩突出, 在各级教学比赛中多次获奖, 但不能撰写论文总结经验。有些教师教学成绩一般, 但擅长教学理论研究, 教科研能力突出, 多篇论文获

奖或发表。国家举办骨干教师培训的目的是造就一大批专业理论水平高、实践教学能力强, 在教育教学中起到骨干示范作用的优秀教师和高水平的教育教学专家。但骨干教师培训面临众多挑战, 其中课程设置、培训形式一直是令培训举办方感到头痛的事。

作为一名市、区级骨干教师和北京