

“后大学英语时代”的大学英语教师身份问题探析

王进

(暨南大学 外国语学院,广东 广州 510632)

摘要:作为基础英语的大学英语前后经历过三次大规模教学改革,作为专业英语的大学英语正在经历不少知名高校的教学实践,它的效用和转型问题饱受外语教育界的批判和论争。大学英语的各种危机论和消亡论,不断催生所谓“后大学英语时代”。大学英语教育的转型问题,存在于教学内容和教学艺术的两个层面,牵涉到政策、市场、课程、教学和评价等多个方面,最终归结到大学英语教师身份从“启蒙”到“协同”的视域转向,从“认知”到“思维”的范式转型,以及从批判到创新的理念重构。

关键词:后大学英语时代;教师身份;启蒙主义;建构主义;身份转型

中图分类号:G451.1 **文献标识码:**A **文章编号:**1671-5322(2013)04-0082-05

大学英语的教学改革自20世纪80年代以来先后经过三次大规模的政策调整,在历经30多年的诸多质疑、批判和论争过程之后,逐渐呈现出“温和改良”和“激进改革”的不同导向。前者延续基础英语或通用英语的教改立场,肯定大学英语是“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”,提倡从“教学要求”、“课程设置”、“教学模式”、“教学评估”和“教学管理”等方面推进教学改革^[1];后者力挺专业英语和学术英语的教改导向,强调“专门用途英语教学将成为21世纪的英语教学的主流”^[2],倡导从通用英语到专门英语的全面转向,近年来不断发出大学英语危机论和消亡说的激烈论争。相关学者疾呼“后大学英语”的划时代意义:“我们大学英语已经搞了30年的基础英语,难道还要再搞30年吗?”^[3]。然而,大学英语转型始终要落实到教学内容和教学艺术这两个具体层面:作为器物层面的教学内容涉及到教育政策、市场导向、课程设置、教学方法和学习策略等方面,作为精神层面的教学艺术关系到教育理念、教师素质、教学模式和教育思想等环节。本文在分析“后大学英语时代”诸多论断的同时,关注大学英语教师在器物和精神两个层

面的身份转型问题,探讨其从“启蒙”到“协同”的视域转向,从“认知”到“思维”的范式转型,以及从批判到创新的理念重构。

一、启蒙传统与教师身份危机

从基础英语的教学传统来看,近30年的大学英语教学改革始终围绕的是“教材设计”和“教法创新”这两个方向。就“教材设计”方面来说,在不同时期曾经先后流行过“浙大版”、“上外版”、“交大版”、“高教版”、“外研版”和“外教版”的统编主流教材,以及无法计数的各个地区和高校各自版本的自编教材;就“教法创新”方面而言,大学英语相继实践过“词汇法”、“阅读法”、“听说法”、“翻译法”、“交际法”、“写作法”、“浸入法”、“自然法”和“体验法”等诸多让人眼花缭乱的时髦教学技法。然而,在教材创意和教法创新方面,大学英语的教学改革迄今未能改变启蒙教学传统。近年来大学英语的危机论和消亡说不绝于耳,但是令人费解的却是:每一次“狼来了”的预警往往被化解为新一轮教材工程和教法项目的利益契机。颇具讽刺意味的是:学习者在教材和教法当中产生的问题,只能回到新一轮的教材和教法问题当中,只能回到教育行政部门和大学英语教师的预先设定的问题范式。如果不从多个方面

收稿日期:2013-09-16

作者简介:王进(1979-),男,江苏扬州人,副教授,博士,研究方向:英美文学与英语教育。

改变大学英语的启蒙模式和权威形象,则难以维系基础英语的课程地位;如果不能解决教材教法的思维创新问题,则不可避免大学英语教师的各种身份危机。

针对基础英语的教改怪圈,多有论者寄希望于“后大学英语时代”的教改思路“引发整个大学英语课程设置、教师队伍,乃至目前的考试体系和教材编写的改革,引发的是根深蒂固的整个教学理念的改革”^[3]。与提倡通用基础英语的“通识论”完全不同,“后大学英语时代”与之针锋相对的主张专门用途英语的“工具说”,它倡导的并非是基础英语的专业化思维,而是专业化的英语思维。对于非英语专业的学习者来说,大学英语的课程体系并不能复制英语专业的课程要求,更不能任由教师自身的教育背景排斥学习者的专业差异,而是应该关注在教师专业背景和学习者需求之间的中间地带和协调空间。如果我们意识到外语学习的迁移过程“既是一个结果(product),也是一个过程(Process)”^{[4]5}。那么将无法忽视大学英语教学活动的人本主义维度。正如外语教学法专家王才仁提倡“英语教学的二主体论”,认为外语教学过程当中教师和学生都是主体:“当学生作为学的主体,学生要学会英语,而当教师作为主体,则要教会学生学好英语的规律”^[5]。启蒙传统的大学英语教学模式忽视学生主体的语言基础和个体需求:学生只能作为“学的主体”,遵循教师本人设定的教学模式;教师只能作为“教的主体”,在教学大纲的框架范围之内设计教学过程。“后大学英语”教改观念关注到学生作为主体的人文主义维度,但是并未论及大学英语教师作为“教的主体”的身份危机。

首先,大学英语只是作为公共外语课程,并无英语专业的学科地位,大学英语教师普遍缺乏学科认同感和科研源动力;其次,大学英语教师几乎全部出身英语专业,并无其它非英语专业的学科训练,普遍缺乏专业知识和学科思维;再者,大学英语与通识教育之间边界模糊,教师大多缺乏“文史哲”的跨学科视野和创新意识。启蒙传统的大学英语教师,遵循的是英语专业的教学思路,却不能获得后者的学科地位和专业认同;“后大学英语时代”的他们,导向的是专业英语的教学思路,却缺乏后者的专业水平和学科思维。在看似尴尬的专业选择之间,在左右为难的职业定位之后,大学英语教师实际上是在经历学科意识和

启蒙思维的身份危机。虽然如此,大学英语教师的启蒙思维却根深蒂固,已经渗到课程教学体系的方方面面:在教学要求层面,其要成为教育政策和课程标准的忠实执行者;在课程设置层面,保持大学英语课程体系的现行体制和学分总数;在教学模式方面,维持自身教学过程的知识价值和传授规则;在教学管理和评估方面,维系其自身对学生群体的公正形象和权威评价;在推陈出新的教材设计方面,延续已成规范的叙述话语和文本体例。针对人本主义的教育理念,教育学家鲁洁强调作为学习的过程意义,认为“环境及其影响是外部客体世界,思想是内部主体世界,活动把两个世界联系起来”^[6]。在某种程度上,大学英语的教改困境就在于这“两个世界”的脱节现状,大学英语教师的身份危机也孕育于此。

二、课程模式与教师身份嬗变

在大学英语教学过程,“环境”指的是通用英语和专业英语的两种范式,“思想”则是指学生和教师的两种主体意识,“活动”则可视作教学和学习主体对两种课程范式的不同建构行为。这种学习的过程意义在于外部环境和主体世界的“联系过程”,即学生和教师在教学过程对两个世界的认知方式和建构过程。大学英语的“过程意义”视角呼应了建构主义的外语教学理念,只不过它的根本目的不是英语语言的认识范式和知识建构,而在于各个学科专业的英语思维训练。建构主义的教育观念重视教学过程的人本主义维度,强调知识本身的社会价值和建构本质,将科学知识建构过程分为三个方向:个人建构、个人间建构和科学知识的大众建构^[7]。建构主义教育观念颠覆的是杜威批判的“知识的旁观者理论”,即认知者与认知对象分裂,以及“旁观者”和“局外人”的二元论教学模式,其在某种意义上撼动的乃是知识传授模式的启蒙传统。对于大学英语教改来说,“建构主义的教学设计,强调学生是认知主体、是意义的主动建构者,所以是把学生对知识的意义建构作为整个学习过程的最终目的”^[8]。建构主义模式带给大学英语教师不仅是观念和意识上的视域转移和范式重构,而且是在“课程论”模式基础上的身份嬗变和思维转型。从建构主义的理论视角来看,“后大学英语时代”并不能够取消大学英语的课程体系,它只是继续在“教材”和“教法”层面改革启蒙传统的课程模式。“教学内

容”的器物变革,不能就此带动“教学艺术”的精神变化;课程范式的变革,未必能够改造教学活动的思维模式。关键环节,归根结底在于大学英语教师本身的身份意识和创新思维。不少学者意识到建构主义对英语教学的理论启发,提倡建构主义视域中的教师角色主要体现在三点:其一,“教师应使学生认识到某个特定人物的意义,让他们理解该活动对学习本人及社会的价值,并引导学生超越当前的目的,了解长远意义”;其二,“帮学生树立胜利感,自信心,让学生增强对自身行为的控制能力,学会控制和规范自己的学习行为,自我激励措施”;其三,“促进学生社会能力发展,解决问题能力,在培养团队协作能力的同时加强个性特征的培养”^[9]。对此,美国教育家布卢姆提出“掌握学习”的建构主义教学理念,具体步骤如下:(1)介绍概念:教师向学生介绍课程内容、学习方法、测验方式、评分制度等;(2)课堂教学:课堂教学按单元或主题进行;(3)教学管理:将教育评价分为诊断性评价、形成性评价以及总结性评价三类^[10]。然而,“掌握学习”教学模式的根本基础却在于学生与教师两个主体之间的协作模式和交往空间。

针对“以学生为本”的课程模式,教育学家朱小蔓在《教育的问题与挑战》当中提倡智商与情感教育的相互补充,强调“认识的目的是停留在知道客体是什么,更根本的就是要将这种知识内化到主体自身的情感体系和个性之中;只有成为了主体自身的价值、态度、信念的知识,才能达安顿自身情感的目的,也才是主体的真正知识”^[11]。对于大学英语的课程模式来说,其明显缺乏任何学科性的专业思维,却又不能成为英语学科的附庸课程。与其纠缠于专业教育的智商模式继续被诟病,倒不如适当转向跨文化技能和英语思维训练的情商教育。处于器物层面的英语技能,只是教学过程的可控指标之一,但是实际上却存在着更多无法控制和衡量的情商指标。一直以来,不少国内学者提倡语言和跨文化教育的三个维度:认知、情感和行为^[12],但是遗憾的是教学实践始终停驻在语言认知的技术层面,并未触及文化情商和主体意识的精神层面。“后大学英语时代”的课程模式,理应脱离学科和专业的观念束缚,以课程体系的灵活形式,不拘泥英语技能和专业知识的任何一端,建构和强化学科教育的英语逻辑思维和跨文化情商。这种注重思维训练的课

程模式,给大学英语教师提出的不是新学科专业的转向要求,也不是英语学科的强化目标,而是在体验教学与思维创新基础上的身份转型。借用“体验教学”理论家的观点来说,通过大学英语的这种新型课程模式,“教学的意义不只在于知识的积累、行为的改变、认知能力的发展,还在于情感、态度、价值取向乃至信念的形成与演变,在于生命活动诸方面的整体发展和提升”^[13]。

三、人本主义与教师身份重构

以“思维训练”为目标的课程模式,目的是学生和教师二元主体的相互协作和共同发展,呈现出教学活动本身的人文主义维度。在这种课程模式当中,教学过程不再简单分化为“教师教”和“学生学”的不同部分,而是成为整合认知、情感和行为等不同教学维度的体验性训练和研究型教育。这种教学过程的人本主义意识,恰恰是当下大学英语教改所缺少的。脱离人本主义的课程模式,大学英语教师只能是被动的作为教育政令的执行人、教育市场的探路者,以及教学过程的主导者。“后大学英语时代”重视大学英语教师在专业化英语教学过程的这三种身份,却没有意识到教师群体在这些角色之间的职业困惑和身份问题。在“学习英语”到“用英语学习”的范式转型当中,大学英语教师面对全新的学科和专业领域,无法维系启蒙者的传统形象,必然通过“英语思维”的教学范式与学生协同创新,其教学过程必然彰显研究型教育的人本主义内涵。

通常认为,人本主义教育思想起源于欧洲的启蒙主义思潮,其颠覆宗教教义束缚,张扬以人为本的教育理念,被视为西方教育文化的现代性滥觞。然而,高宣扬先生在《论21世纪新人文》当中却批判启蒙运动和启蒙主义,认为其日益严重的功利性导向造成西方文化不可避免的文化危机。他指出,“启蒙运动之后,西方文化的发展之所以遇到越来越严重的危机,就是因为它在功利主义的推动下,过分强调了向外的超越性”,因此需要“重新评价现代科学技术同现代化的关系”,以及“反思和批判西方现代性与后现代性的思想文化”^[14]。对于大学英语教师来说,首先需要反思启蒙传统对于大学英语教学改革的不良影响,从通识教育视角重新建构教学模式,探索在外部客观知识之外的人文精神世界,在功利主义教育思维之外的“人文学”观念,积极实践“思维训练”

和“主体意识”的教学模式。近年来,比较视角和批判意识已经成为教学思想主流,但是“后大学英语时代”需要往前推进一步的应该是“向内的超越性”的“思维转向”。

从哲学视角论及教育的根本目的,邓晓芒强调教育应该“提升人的精神境界,使人意识到自己的自由和创造力,揭示出人的个体潜能之所在,并为这种潜能的发挥和飞跃凝聚起巨大的情感力量和意志力量”^[15]。然而,对于现在的语言教学、甚至整个人文学科教育来说,仍然受制于启蒙主义的教育传统,无法摆脱知识的工具主义和教学的功利主义。强调认识的智商教育有利于学生主体掌握知识和技术的同时实现“向外的超越性”,却不应该以牺牲“向内的超越性”的情商教育为代价。大学英语的教学活动不应该偏离英语教育的课程范式,更不能越俎代庖的成为其它学科专业的导论性质的全英教学形式,而是应该以英语语言文化为基础,以英语思维训练为导向,以情商思维教育为范式,推进学生和教师的协同创新学习模式。我们无法恢复苏格拉底时代的修辞学教育和论辩术训练,却可以从中参悟语言逻辑和思维训练的教学模式。

四、结论

“后大学英语时代”不仅是对课程模式的建

构主义转向,而且是对教师身份的人本主义重构。建设主义的课程模式,引导大学英语教师从启蒙者到协同者的身份转向,从专业知识到英语思维的教学转向,以及从内容讲授到思维训练的教法转向;人本主义的教师身份,促进教学过程从语言技能到思维训练的内容转移,从文化交际到修辞论辩的教法变革,以及从智商教育到情商培养的体系重构。“后大学英语”的时代变革,虽然从各个方面对大学英语教师的传统身份形成冲击威胁之势,但是并不是要从本质上取消大学英语或者基础英语教育,而是要从根本上改变通用英语的教学内容、语言交际的教学方式和启蒙模式的教育观念。对于大学英语教师来说,它的重要意义主要有二:其一、在观念层面上,转变自身单纯作为外语教师的职业定位,转向学科专业的科普教育,通向人文通识的素质教育;其二、在实践层面上,改革自身单纯作为课程教师的教学导向,打通英语修辞的智商教育,建构思维训练的情商模式。总之,“后时代”的教师身份问题,拷问的实际上是课程的教学内容和教师的教学艺术,因此它主导的教学改革是从启蒙到协同的视域转向,从认知到思维的范式转型,以及从批判到创新的理念重构。

参考文献:

- [1] 王守仁. 进一步推进和实施大学英语教学改革[J]. 中国外语, 2008 (1): 4 - 10.
- [2] 刘润清. 21 世纪的英语教学——记英国的一项调查[J]. 外语教学与研究, 1996 (2): 1 - 8.
- [3] 蔡基刚. 后大学英语教改依据与对策研究[J]. 外语电化教学, 2010 (3): 3 - 12.
- [4] 俞理明. 语言迁移与二语习得[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2004: 5.
- [5] 王才仁. 英语教学交际论[M]. 南宁: 广西教育出版社, 1996: 72.
- [6] 鲁洁. 德育过程初探//超越与创新[M]. 北京: 人民教育出版社, 2000: 30.
- [7] Rosalind Driver. Constructivist Approaches to Science Teaching[C]. in Constructivism in Education, Leslie Steffe & Terry Gale (eds.), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1995: 385 - 387.
- [8] 丁帮平. 建构主义科学教育观与学生创新能力的培养[J]. 教育研究与实验, 2002 (1): 31 - 35.
- [9] 托娅, 孙立新. 社会建构主义及其对外语教学的指导意义[J]. 外语界, 2003 (5): 6 - 10.
- [10] 单惠中. 西方教育思想史[M]. 太原: 山西人民出版社, 2001: 948 - 49.
- [11] 黄和斌. 外语教学理论与实践[M]. 南京: 译林出版社, 2001: 49.
- [12] 朱小蔓. 教育的问题与挑战[M]. 南京: 南京师范大学出版社, 2000: 172 - 179.
- [13] 辛继湘. 体验教学研究[M]. 长沙: 湖南大学出版社, 2005: 3.
- [14] 高宣扬. 论 21 世纪新人文[J]. 社会科学家, 2011 (9): 7 - 13.
- [15] 邓晓芒. 教育的理念[J]. 高等教育研究, 2000 (4): 23 - 26.

Identity Issues of College English Teachers Confronting the “Post – College English Test Era”

WANG Jin

(School of Foreign Languages, Jinan University, Guangdong Guangzhou 510632, China)

Abstract: College English education has been undergone three large – scaled reformations from E. G. P to E. S. P. Its problems of validity and efficiency have always been criticized in and out of the English education society. The withering and crisis of College English has been developing the prophecy of the coming “Post – College English Era”. The transformation of CET exists at the two levels of teaching content and education arts, and relates to many aspects of education such as policies, market, curricular, teaching, and learning. It finally leads to the turn of College English teachers from enlightenment education to cooperative learning, the transformation from cognition to intellection, and the reconstruction from critical thinking to creativity education.

Keywords: Post – CET Era, teacher's identity; enlightenment; constructivism; identity transformation

(责任编辑:洪 林)

(上接第 60 页)

The Truth Conveyed by the Implied Author in After Twenty Years

ZHAO Xi

(School of Foreign Languages, Huai Yin Normal University, Huai'an Jiang Su 223300, China)

Abstract: What's O. Henry's real attitude towards the main characters in After Twenty Years It is still a controversial issue in academia. In order to solve this problem, a thorough analysis based on close reading is made in this paper from the perspective of implied author. As a result, it is pointed out that the implied author narrates the story with a gentle writing style superficially but actually castigates the darkness of society. The real author is not equal to the implied author, which is caused by O. Henry's own experience and the reality of society.

Keywords: O. Henry; After Twenty Years; the real author; the implied author; social criticism

(责任编辑:沈建新)