

doi:10.13582/j.cnki.1672-7835.2015.03.031

大学英语教育期望及其实施路径^①

丁蕙¹,屠国元²

(1. 中南大学 外国语学院,湖南 长沙 410083; 2. 宁波大学 外国语学院,浙江 宁波 315211)

摘要:根据语言的功能构建了大学英语教育期望层级模型,分析了由低到高四层教育期望——语言期望、知识期望、思辨期望和情感期望,并探讨了大学英语教育期望的实施路径,力图把语言学习与知识增长、思维训练及情感发展融为一体,实现英语作为交流工具、文化载体、思维外壳和情感媒介的功能。

关键词:大学英语教育;教育期望;实施路径

中图分类号:G444 **文献标志码:**A **文章编号:**1672-7835(2015)03-0181-05

Expectations of College English Education and the Actualizing Paths

DING Hui¹ & TU Guo-yuan²

(1. School of Foreign Studies, Central South University, Changsha 410083, China;

2. School of Foreign Studies, Ningbo University, Ningbo 315211, China)

Abstract: In accordance with the functions of language, the hierarchy of expectations, namely expectation for academic success, for critical thinking, for emotional tributes, and for ethical stance are introduced. The actualizing paths are explored in an effort to integrate language learning with intellectual and spiritual development, so as to fulfill the functions of language as the tool of communication, carrier of culture, shell of thinking, and media of emotion.

Key words: college English education; educational expectation; actualizing paths

1 问题的提出

长期以来大学英语教学被看作是高中英语教学的延续。教学的目的依然是通过各级考试,教学的要求依然体现在基础知识训练,没有强调提高学生语言运用能力和英语习得的要求。学生投入大量时间精力,然而英语水平却难以得到进一步提高。大学英语教学的费时低效及其教育价值的功利化备受社会各界的批评与争议。如何让大学英语教育回归到以人为本的教育轨道,将其教育教学质量和效果提高到人们所期待的水准?本文拟从教育期望理论的视角来探讨这一问题。

无论是教育价值的回归还是教育质量的提升,都涉及教育主体的期望问题。“期望”,其本意是指对未来事物或前途的预期和等待。而教育期望指的是“人们对学习者接受教育后所产生的结果或影响的预期或者期待”^{[1]58}。大学英语教学与其他教育活动一样,也建立在教育主体的期望基础之上。社会对大学英语教育抱有何种期望?学生对英语教育的效果有何期望?这是大学英语教育工作者必须考虑的问题。虽然高等院校在制定人才培养计划或课程教学计划时,对大学英语课程教学的任务和目标有所规定,但这并不意味着大学英语教育业已符合以人为本的教育期望。纵观多年的大学英语教学,不难

① 收稿日期:2014-11-18

基金项目:湖南省普通高等院校教学改革研究项目([2014]247号);湖南省社会科学基金项目(12YBA335);中南大学教改项目([2012]108号)

作者简介:丁蕙(1970-),女,浙江永康人,副教授,博士生,主要从事教育心理学、二语习得研究。

发现,大学英语教学依然盛行唯书为上的灌输式教学方式,其教育期望偏离了价值轨道。具体表现在教学目标的功利性、教学内容的片面性及教学过程的孤立性。教学目标方面,在应试教育下大学英语教育的目标被定性为通过四、六级考试,教学针对语言学习而不是针对真实交际;教学内容片面,教学局限于书本知识,局限于语言、文化及交际能力的培养,忽略了思维、情感及综合素质的提高。教学过程也存在形式单一、封闭的问题。

构建以人为本的大学英语教育模式,是真正解决大学英语教育问题的正本清源之道。为此需要对大学英语教育期望进行理性思考。本文提出大学英语教育层级模型及实施路径,以为大学英语教育改革和教学体系的优化提供理论和实践的参考。

2 大学英语教育期望层级模型

大学英语教育期望指的是在大学英语教学活动中,人们对于课堂内外教学活动所导致的结果的预计和期待。对于语言教学来说,其教育期望是使学生有效运用语言,发挥语言的各个功能。语言是交流的工具、知识的载体、思维的外壳和情感的媒介。这四大功能承载了大学英语教育由低到高四个层面的期望目标。如图1所示,大学英语教育期望层级模型包括语言期望、知识期望、思辨期望和情感期望。语言学习最基本的期望是语言期望,即掌握语言基本技能,实现交流功能;其次为知识期望,即传承知识和传播文化,实现语言的知识载体功能;再次为思辨期望,即培养学生的思辨能力,实现语言作为思维工具的功能;最后为情感期望,即改造精神世界、丰富情感体验,实现语言的情感媒介功能。

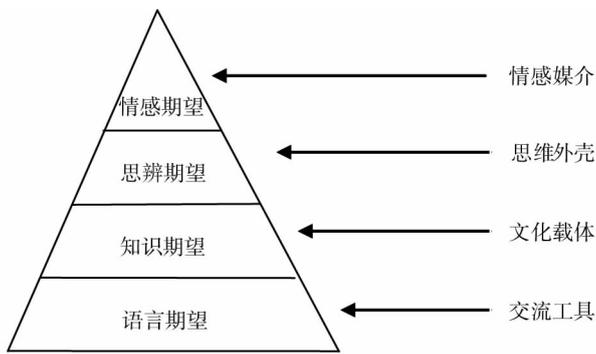


图1 大学英语教育期望层级模型

语言期望是指培养学生语言基础的期望。语言最基本的功能在于人际间的沟通交流。语言的产生也正是基于生活中的言语沟通需要。各大高校所开设的视听说,读写译课程,各类教材教辅用书以及各级英语考试,均以语言为内核而展开,以培养人际交流基本技能为目的。人际交流的认知要求比较低,语言也相对简单,但是人际交流技能是实现其它三个期望的前提和先导。没有人际沟通的语言基础也就谈不上用英语传承文化,训练思维并改造精神世界。

第二层次的期望是知识期望。知识期望是指培养学生用英语获取知识信息,实现语言作为文化载体的期望。这里所指的知识不仅是语言知识与语言技能,而是以语言为基础,向其他学科辐射,向整体知识靠拢的实用能力。“高校应该把实用知识收纳在整体的范围之内,专业技能应当与整体知识相结合,对知识的探索无所不包,凡是世界上的知识,都应纳入学习的范围。”^{[2]213}大学英语教育期望体系中的知识期望,是超越了英语语言文化体系的期望,是涵盖多种学科、多元潜能的综合能力的期望。

第三层次的期望是思辨期望,即培养学生批判性思维能力的期望。批判性思维能力,是指个人为了决定某物的真实价值,运用恰当的评价标准进行有意识的思考,最终做出有理据的判断的能力^{[3]321-322}。人们通过语言获取知识的过程也是通过语言进行思辨的过程。当面对新知识时,学生不是简单地记忆、储存和吸收,而是根据已有知识、经历背景与新知识进行联系、分析、综合、评价最后通过同化与顺应调整原有的知识体系。

最高层次的期望是情感期望,即对学生情感特质的期望。知识在表层上表现为符号,深层次则表现为逻辑思维和意义,即促进人的精神和思想发展的力量^[4]。学生在英语学习中,不是被动、消极、带着抵触地学习,而是伴随着学习的愉悦与满足,学习语言,汲取知识,同时激发对人生、对世界的积极的情感态度。巴巴拉指出,学习者在学习外国语言文化的过程中会伴随着一个有关自我的内部对话(Internal dialogue)。对外来的文化、价值、观点等特质在进行对比和鉴赏的基础上,产生新的“自我”,伴随着个体认知的发展,必然产生其情感状态的变化^[5]。

3 大学英语教育期望实施路径

围绕大学英语教育期望体系的四个要素,大学英语教学需要提高学生的语言能力、拓展其知识体系、培养学生的思维能力并改造其精神世界。为此,应该在教学内容、教学环境、教学方法及教学评估等方面进行改革。

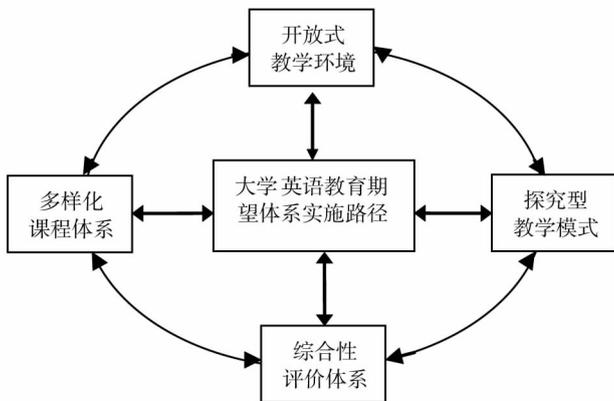


图 2 大学英语教育期望实施路径

如图 2 所示,大学英语教育期望的实现可以从以下四条途径着手。

3.1 设置多样化课程体系,语言知识与学科知识相结合

语言教学有两种教学理念。一种是语言驱动型教学,通过打语言基础学语言,另一种是内容驱动型教学,通过学习语言以外的知识内容学语言^[6]。以意义为核心开展语言教学,强调知识的构建^[7]。大学生已经掌握基本的语言技能,要进一步提高其语言能力,就需要把语言学习渗透到学科教学中,以英语为工具,获取信息、汲取知识,推动学科能力和认知能力的共同发展。这是语言学习的需要,也是社会发展的需要。因此,大学英语教学应该创设多样化课程体系,以促进语言知识与学科知识的共同发展。具体说来,大学英语教学应设置综合英语、分科英语和专业英语三类课程。

综合英语以培养学生语言技能为导向,如听说、阅读、写作、语法等课程。综合英语课程以打语言基础为目的,主要为英语水平较低的大学新生补基础,使他们尽快过渡到分科英语课程。分科英语是指用英语教授专业内容,但专业知识比较浅显宽泛、通俗易懂^[8]。分科英语内容涵盖各个专业,即包括人文课程,也包括理工科课程。专业英语是对分科英语的深化,是指特定专业或领域的学术英语课程。分科英语的目的在于普及学科知识,专业英语则侧重实用,培养以英语进行专业交流的人士^[9]。专业英语课应分专业进行小班授课,引进英文原版教材。加强专业教师与英语教师的合作。课后可以增设同步辅导课程,由教师给学生提供个性化的课后辅导。

3.2 创设开放式教学环境,书本世界与真实世界相结合

大学生积累了大量的书本知识,包括学科知识和外语知识。然而他们的知识体系存在两个层面的分裂。其一是书本知识与实践运用的分裂;其二是学科知识与外语知识的分裂。教学既要引导学生把书本知识运用于真实世界,实现知识实践化,又要训练学生用外语表达学科知识,实现知识外语化。为

此,需要实现教学资源、教学空间和教学主体三方面的开放。具体地说,就是作为教学主体的师生,在教法上突破“授课-听课”封闭式教学,在空间上突破课堂的束缚,在资源上突破教材的束缚,把广阔无垠的书本世界和纷繁芜杂的真实世界作为教学的栖息地,作为知识的发源地。

知识实践化需要学生开展与学科知识相关的各类社会实践活动,把书本知识融入真实世界。布朗指出,“大量的默会知识隐含在人们的实践之中,难以进行明确的教学。只有实践活动才能让学生获得所需要的知识”^[10]。学工交替、校企合作与实地考察是知识实践化的有效途径。学工交替指学生的学习与实习交替进行,让书本知识在实际运用中得到深化。校企合作是指学校根据企业的需要调整课程内容,企业为学校的学生提供实习的机会。实地考察是指根据教学需要,到相关真实场景进行考察。

知识英语化则需要学生在实践活动中尽量以英语为工作语言,在实践活动后以英语撰写实践报告。把语言学习与真实情境、具体任务相结合。此外,师生还可以根据教学目的增加原版材料,如各类书籍、报刊、杂志、科普教学片等;可以开展各类模拟实践项目,如模拟招聘会、贸易洽谈会、学术沙龙等。

知识的实践化与英语化打破了传统的教室、教材的束缚,扭转了被动学习局面。学生在实践中汲取知识,创造知识,感悟知识。这种“以社会性活动为内容而获得的知识,才是深刻的知识^{[11]432}。”学生在感知与理解、抽象与移情、感悟与升华、体验与反思等活动中动态生成知识。这种知识是超越了表层符号的知识,是蕴含着符号、逻辑与意义三者之融合的知识^{[12]253-256}。它深入学生的思想和心灵、提高其思辨能力、改变其内心世界,促进其心智发展,实现了语言作为文化载体,思维外壳和情感媒介的功能。

3.3 运用探究型教学模式,理论与实践相结合

探究型教学把学生置于问题情境,让学生用所学知识解决周围世界或生活中的实际问题。探究型教学有别于接受性学习,它是在开放式教学环境下,通过课前质疑,课堂解惑和课后运用三个环节来实施的,对促进理论与实践结合,进一步启发学生思维,激发创造力具有积极的效果。

课前质疑:师生根据教学内容确定相关选题。比如教材内容涉及环保,那么环保就是一个大方向。学生可以从环境破坏的类型、原因、现状、治理方案等角度出发,针对某个特定区域的某方面环保问题开展研究。学生从图书馆和互联网广泛收集资料,深入社区和社会,开展社会调研,获取直接信息,并把多方收集的资料信息进行翻译加工、筛选分类、分析比较、评判推理,在此基础上制作各种形式的研究成果,如学术论文、调查报告、记录短片等。

课堂解惑:每个组在课堂上以多媒体课件的形式演示研究成果,对所探讨的环保问题进行多方分析。学生对每组的研究成果进行现场提问,内容补充及评价分析。各组之间互相借鉴、取长补短。教师针对教学重点和教学目的进行引导,如在语言层面关注专业词汇和表达方式,学习学术论文的写作格式。在学科认知层面提高对生态、环境、能源、健康等方面的了解。研究成果经过课堂解惑、讨论评价之后,进行调整和修正。

课后运用:学期末开展科技文化艺术节,以解决现实生活中的实际问题为出发点(如校园环保问题),把理论知识与研究成果应用于生活实际。开展知识讲座、公益宣传、现场实验、互动答疑等多种课后拓展活动,打破狭隘的分科界限,加强学生之间、学科之间的联系与互补。

探究型教学以解决具有社会适切性的问题为出发点,通过学生的思考、质疑、假设、分析、推理等活动,发展创新能力、思辨能力、合作能力等多方面能力。探究型教学注重与现实社会的联系,使学生展开对自然、社会和人生的深刻认识和思考,在探究中得到思想的启迪和观念的解放。探究型教学不仅培养了学生的语言技能和专业技能,也培养了学生的思辨能力,丰富了学生的精神世界,增强了学生的社会责任感。

3.4 实施综合性评价体系,形成性与终结性评价相结合

教学评价必然是多元性的,既要对学业层面的语言技能和学科技能进行评价,又要对思维情感层面的思辨能力和情感发展进行评价。同时教学评价也是全程性的,既要对教学过程进行形成性评价,也要对教学结果进行终结性评价。

形成性评价:形成性评价针对学生的课堂表现、研究项目、课外自主学习三项内容进行。评价的方

式是教师评价与学生互评相结合。课堂表现和课外自主学习由教师根据课堂观察、档案记录及网络平台的学习记录来评定。项目研究则开展学生自评、组内互评与组际互评。要求每个学生写周记,对本周英语学习进行总结和反思,达到自我监控和评价的目的。

终结性评价:终结性评价包括平时测试及期末考试。终结性评价不仅要针对课程所涵盖的语言技能和学科知识点进行考核还要从思辨能力和情感发展两个维度进行考察。针对学业知识和技能的考核,可用测试的方式。测试应增加开放性题型,以更好检测学生的逻辑思维能力、创新能力、综合能力、情感毅力等等。针对思辨能力和情感发展的考察,还应该通过更多其它方式来进行。比如,通过小组辩论、论文写作、心灵感悟、成长档案等各种口头及书面表述来考察。

4 结语

从高等教育国际化大背景来看^[13],大学英语教育期望体系的实施路径对现有的课程设置、教学环境、教学方法及教学评估进行全方位的改革,把语言学习与问题探究、实践活动相联系,实现了知识的符号、逻辑和意义三者的统一,发挥了知识启迪思维、丰富情感的内在价值。学习者突破传统的课堂、教材、教法的束缚,以广阔的生活世界为学习的场所、调查的对象和信息的来源,以小组合作、对话协商、主动探究为学习方式,在好奇心和求知欲的驱使下,力图解开疑惑,达到对社会、现实和自我的深刻理解。探究的过程也是一个生命成长的过程。探究型教学以促进对自我、对世界的理解为目的,并在设疑-探究-理解-再设疑-再探究-再理解的无限循环中不断建构自身的知识系统,不断提升自我的精神世界。开放式环境下的探究型学科英语教学既超越了第一层次的语言系统的学习,也超越了第二层次的学科知识体系的学习,它是融合了语言知识、学科知识、思维能力和情感世界于一体的第三层次的学习,因而是大学英语教育期望的有效实施路径。

参考文献:

- [1] Rosenthal R, Jacobson L. Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and student intellectual development [M]. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- [2] 雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 邹进译. 北京:生活·读书·新知三联出版社,1991.
- [3] Paul R, Elder L. Critical Thinking: Learn the Tools the Best Thinkers Use[M]. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2006.
- [4] 姚林群,郭元祥. 新课程三维目标与深度教学——兼谈学生情感态度与价值观的培养[J]. 课程·教材·教法,2011(5):12-17.
- [5] Barbara H. Self-practices and ethical values in learning German[J]. System, 2013, 41(4):923-934.
- [6] 蔡基刚. 我国大学英语消亡的理据与趋势分析[J]. 外语研究,2012(3):46-52.
- [7] 韩宝成. 重构大学英语教学目标,完善大学英语课程体系[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版),2012(1):89-91.
- [8] 蔡基刚. CBI理论框架下的分科英语教学[J]. 外语教学,2011(9):35-38.
- [9] 杨小彬. 转型期大学英语课程设置中的学生需求分析[J]. 湖北大学学报(哲学社会科学版),2013(4):129-132.
- [10] Brown J S, Collins A, Duguid P. Situated cognition and the culture of learning[J]. Educational Researcher, 1989, 18(1):32-42.
- [11] Dewey J. Experience and Education[M]. Kappa Delta Pi, 1938.
- [12] Young M. The curriculum of the future: from 'the new sociology of education' to a critical theory of learning[M]. Routledge,2002.
- [13] 曾咏梅. 高等教育国际化背景下省属高校人才培养模式研究[J]. 邵阳学院学报(社会科学版),2014(4):117-120.

(责任校对 龙四清)