

构建为“人”的发展的大学英语教育框架

邢 蕾

(大连东软信息学院, 辽宁 大连 116023)

[摘要] 现有的大学英语教育一直缺少对“人”发展的足够关注。我们应当突破语言教学局限于语言学理论和陈旧的教学理论的现状, 将批判教育融入外语教学更基础的层面, 将语言的发展和“人”的发展重新排序, 在知识构建、技能与人的发展、师生关系、评价方式、教学方法和教材重建等方面形成新的外语教育框架, 重组外语教学的各种理念、资源和目标, 以成全“人”的发展为核心的大学英语教育。

[关键词] 人的发展; 大学英语教育框架; 批判性思维

[中图分类号] G642.0 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1672-8874(2014)01-0081-05

The Establishment of College English Education Framework Fostering Personal Development

XING Lei

(English Department, Dalian Neusoft University of Information, Dalian 116023, China)

Abstract: Personal development of English learners has been stifled in colleges. It is suggested that we go beyond linguistic theories to resort to critical pedagogy in making a break-through by placing the personal development before the linguistic development, reorganizing concepts, goals and resources in English teaching, and avoiding bottlenecks in current critical thinking education, thus making the development of the person the pivot of new English teaching in colleges.

Key words: personal development; college English educational framework; critical thinking

传统的大学(专业与非专业)英语教育对人的培养方式的偏颇, 对知识形成、教学过程和师生关系的误解, 对学习生命发展的忽视等诸多因素, 导致大学生在英语学习中一直最缺少作为“人”的发展。我们应当突破语言教学局限于语言学理论和陈旧的教学理论的现状, 将批判教育融入外语教学更基础的层面, 将语言的发展和“人”的发展重新排序, 以成全“人”的发展为核心, 重组外语教学的各种理念、资源和目标, 同时避免现有的批判性思维教育中的瓶颈问题, 在知识构建、技能与人的发展、师生关系、评价方式、教学方法和教材重建等方面形成新的外语教育框架。

一、契合“人”的发展重构教学模块

我们应当首先清楚地认识到, 大学中的英语学习者已经进入成年早期(18-22岁), 而他们的学习必然要符合这个生命阶段的真实需要。贝纳尔认为, 这个生命阶段的人生发展主题是: 心理上逐渐摆脱家庭、选择职业方向、正确认识自我、担负公民责任、安排时间、解决问题、适应各种变化等等^[1]。大学生的英语学习可以首先以以上相关主题(而非以听说读写等技能)作为课程内容基本教学模块, 如: “理解自己”、“自我与他人”、“男

人与女人”、“公民与国家”“人与环境”等等,并以此组织语言内容。

其次,根据外语学习的跨文化性,在以上主题模块下设计不同文化模块,可以包括中国和主要英语国家乃至非英语国家文化对此主题的理解、呈现、成因及影响。文化模块的设计要区别于传统的文化概况的简单的事实性介绍,即改变之前的以国别文化体系为中心的框架,而以同一主题为中心,培养学生的多文化理解和分析能力,以利于形成自己对该主题比较系统的认知。

最后,改变传统的各种语言技能(听说读写译等)为主导的课程设计体系,而将各种技能的培养融入对主题的理解过程中。各种技能在传统课程设计里体现的原则是集中对某一项技能的训练,但是经过长期的教学实践证明,这种课程在一个时间段内以单项技能为中心,忽略了学生的语言理解以系统的意义为中心进行构建的过程,容易产生意义的碎片化和单一技能训练的疲劳感。各项语言技能应当在教师及学生的共同设计下,在可超出教材的资源最大化背景下实现为意义构建需要而进行,即在同一主题下,穿插各项技能,使学生能够自然地获得。

二、知识的动态化共建

在传统的外语教育体系中,知识往往被认为是固定不变的、必须进行机械性的积累,而且是由前代传向后代、有教育者传向学习者的。而在当今充满着变化和互动的时代,这已经明显不再适用了。知识越来越显现为经由不断扬弃的过程而得到再生,是学习者与包括教育者在内的其他人动态构建而产生的。学习者和教师应当动态共建英语知识体系及相关资源。动态的知识观不把知识当成一成不变的符号体系,而“注重把握知识的文化性和价值性,超越单一的‘工具理性’观念,把知识与人类的境遇、命运和幸福关联起来^[2]”。高文认为,学习的建构性体现了“人的交互作用的本质”,即“个人在知识的建构中必须依靠意义的共享与协商,人际关系最基本的形式应该是合作而不是权威型的命令或控制^[3]”。英语学习者其实是将前人产生的语言及其意义与他们自己的人生经验进行融合,在某个特定的场合产生而又经过之后的不断验证而再生产语言知识的过程。而英语教育者的

使命便是让学生领悟到,英语知识是他们可以通过自己和教师的多种方式的努力批判地、协商地构建起来的具有个人意义和人生价值的有效的信息体系,而不是来自某些权威的僵化的信息。在这个过程中,教与学双方都应当接受知识的不确定性和开放性,这也是在变化的时代赋予语言本身的常态特性,因而要对知识不断地重新审视和更新。尤其是英语的国际通用语的属性,更加使英语知识处于动态形成中,而学习中各方的努力更是促成其形成的直接动力。

三、创建对话性师生关系

在传统教育模式下,教师倾向认为自己多年以来受到的教育和训练会保证他们始终的正确性,而学生也会因为信任了教师的专业性和正直而相信他们始终的权威性,但教师并不是一贯正确的。教师应该通过与学生一起进行的探索和互动让学生懂得:任何人都是在试错和协商的过程中学习的,而且在这样的过程中师生共同建立起一个学习共同体,这样的学习才会有意义和有价值^[4]。

学生对教师是要尊重的,但是尊重不等于无条件听从或者完全平等,传统和课程特点赋予了教师在课堂上相对于学生而言更多的权力。美国文化人类学家瑞安·艾斯勒(Riane Eisler)认为,“(教师的)权力应该体现为传导给学生权力而不是使他们丧失自己应有的权力^[5]”。教师必须与学生一起努力,进行批判性的思考,追求双方的人性化,教师应当成为学生的合作伙伴。教师还应当让学生懂得,对于营造一个好的批判性思维课堂,学生也是责无旁贷的。

同时,英语教育是对人的所有教育的组成部分,其根本目的是促进人类进步中的个体的成长。在这样的视域之中,学生的学习空间便超越了个体发展空间。古铁雷兹(Gutiérrez)认为,在学习中师生之间可以尝试建立一个特定的发展环境——“群体第三空间”。在这个空间之内,“学生在学习领域内外开始重新理解他们自己和他们未来的成就^[6]”。在这样的开放空间内,师生之间以及学生之间的交流才能够生发真实、合理的知识。

四、英语教师的批判性思维教学能力成长

将批判性思维融合到英语教学中,对教师提

出了很大的挑战：首先，教师本身的批判性思维能力决定了他们影响学生学习的能力，教师需要真正领悟批判性思维的本质与内涵，尤其是对中英两种文化（以及更多的亚文化）及其思维方式异同的恰当理解更是不可或缺的。而在大部分英语教师成长的社会文化和教育经验中，批判性思维并不占主流地位，因此需要他们长时间有意识地、不断地学习；其次，将批判性思维体现在日常的教学过程当中，教师需要主动放弃确定的权威角色，并接受通过长期努力去赢得学生这一不确定的过程。由于大部分英语教师缺乏批判性思维的专业训练，因此他们对区别于传统一言堂的“多言堂”所产生的教学内容和课堂管理中会出现的不确定性自然会存在心理恐惧和经验欠缺。在这方面的成功经验及实证研究并不是很丰富，因此，对教师个体以及教师群体而言都需要不断地探索；最后，英语教师批判性思维能力和教学能力的成长需要一个良好的环境。但是，批判性思维尚未真正成为英语教育界主流意识，不论从理论大环境还是从实践小环境，我们都任重而道远。

五、探索大学英语中的批判性思维教学方法

目前，将批判性思维融入大学英语教学的比较成熟的方法还未见详细的研究及阐述，本文将介绍任务序列法、问题法和案例法以供参考和进一步研究。

任务序列法是美国哥伦比亚大学的卡罗尔·南里奇（Carol Numrich）教授建立在布鲁姆分类法（Bloom's Taxonomy）的理论基础上的研究成果，其研究目的是通过对批判性思维教学任务序列的设计使得批判性思维能够融入任何语言水平的英语学习^[7]。南里奇设计的批判性思维任务分为七大类，这七大类又可按照接触重点学习文本的前、中、后环节分为三组。这里的文本包括文字和图像等多种形式的内容。这七大类任务包括：第一，观察：该任务是从学生的视角开始学习的进程，作为之后分析问题的基础；第二，识别假设：该任务也是发生在接触主文本之前从学生的视角进行的任务；第三，理解和组织：学生从该类任务开始接触主文本（可以包括听、读、看多种环节）；第四，解释：在前一类任务对文本的表面义理解的基础上，学生

开始对隐含在主文本中的意思进行解析；第五，进一步查究：超越主文本做进一步的查究，如做公众调查、专家采访、到图书馆或网上做调查等；第六，分析和评价：综合分析前面接触到的所有文本；最后，做出决定：将融合了批判性思维的语言课程中学到的东西扩展应用到课程以外的生活当中去^[8]。

问题法是指学会主动提问并用这些问题对事物进行结构化的理解。尼尔·布朗（M. Neil. Browne）和斯图尔特·基利（Stuart. M. Keeley）在他们合著的批判性思维经典著作《学会提问——批判性思维指南》中里，主张用淘金法进行提问，以形成对一种事物的全面的、符合逻辑的理解和判断。该书中提出，学习者经常在思考的时候会采用海绵式思考方式，即依靠不断吸收信息来促进对事物的思考和理解。但是在此过程中往往对信息不会做判断取舍，也会用新接触到的信息代替旧的信息而做出片面性的理解和判断。这一方法正是传统上大部分英语学习者接触文本和进行语言理解的方式，他们误以为记住某种思想的表述等同于对这种思想的掌握。但事实上，记忆表述形式和经过了背后的思考有着性质上的不同。真正的知识是要经过理智的判断和思考而得出的，这对于语言的学习者亦为适用。布朗和基利提出了淘金法（Panning for Gold）。与海绵式方法以最大限度地记忆所读内容相不同的是，淘金法要求学习者能与信息之间展开积极的问答式互动，以求得到最经得起推敲的知识。淘金法所问的问题是比较结构化的，不论学习者读到的是什么，也不论他们对此领域知晓多少，他们都可以用这些问题作为思考的路径，如会对文本的论题、结论、理由，词句上的歧义，价值观冲突，推理中的谬误，证据的可信度等等提出疑问^[9]。

案例法是通过对一个情境的描述，引导学生围绕该情境进行讨论的一种教学方法。该种教学法的特点是将学习者置于比较真实的情境中去形成判断或解决问题。那么案例选取便至关重要。好的案例应该具有真实性、典型性和价值性，且能够引发学习者的思考。在英语教学中，案例法可以鼓励每个学习者在思维和表达上积极参与，其过程可以包括使学生掌握问题全貌、多方选取证据、独立地形成并清晰地呈现观点、聆听他人的证据和论证，多视

角地进行综合分析及形成并表达最终的建议等等。案例法可以借助小组讨论、辩论等多种形式,鼓励学生同时锻炼批判性思维能力和英语表达能力。教师在教学过程中可以进行观察、引导、启发和组织等,但应当尽量避免进行有偏好性的控制或结论。当然,教师可以对学生的思维过程或语言表达做出中肯的评价或经验总结。模拟联合国便是案例教学法可以借鉴的典范。模拟联合国是模仿联合国及相关的国际机构,根据其运作方式和议事原则,围绕国际热点问题进行的会议。模拟联合国自本世纪初正式进入中国后得到了迅速的发展。模拟联合国主要流程包括:设定议题、正式辩论、非正式辩论、问题和动议、表决等环节。模联的形式可以经过重新设计使用在大学英语教学中,对学生的英语理解能力、思维能力、表达能力、交流策略等进行比较科学的训练。

六、促进英语学习者元认知能力的发展

批判性思维能力中包括了元认知能力,而且元认知能力所起到的作用是不可低估的。哈里斯(Harris)将元认知研究应用于语言教学,指出元认知包括“语言使用和语言学习的计划、监控和评价^[10]”。而安德森(Anderson)也指出,“较强的元认知能力能够使第二语言的学习者有更强的语言学习能力^[11]”。安德森分析了元认知学习过程的五个要素:(1)为学习做准备和计划;(2)选择和使用策略;(3)监控策略的使用;(4)协调各种策略的关系;(5)评价策略的使用与学习^[12]。

高校英语学习过程中有一些对元认知教学的尝试,如学习方法和策略等,但是没有系统化。因此,这里我们建议英语学习中可以建立起元认知体系:

(1)帮助学生了解并培养元认知能力的组成部分。卡罗玛格诺(Carlo Magno)的实证研究表明,学习者如果能够详细地掌握元认知过程的构成元素,那么他们就能完善自己的元认知能力,从而提升其批判性思维水平^[13]。

(2)引导学生逐步科学地实现元认知能力的提高。元认知能力体现在英语学习的前、中、后各个环节中,是一个连续的、逻辑性的过程,教师与学生需要在每个环节中加强沟通,以形成系统的元

认知能力。

(3)元认知技能与语言技能的结合,如以对话或写作的形式反思自己的英语学习过程、策略、效果、评价或调整等等,目的是将批判性思维与英语学习同步化、使两种能力的提高的形成自然合一的过程。

七、教材的编写

批判性思维的教材在国外已经出版了很多,且侧重点不同,风格也各异,其中有一些对以学习外语为目的的批判性思维教材建设而言较有借鉴意义,如:布鲁克·诺埃尔·摩尔(Brooke Noel Moore)和理查德·帕克(Richard Parker)合著的《批判性思维》(Thinking Critically)(国内已经有译本),以培养逻辑理解、论辩思维和清晰写作能力为主体思路,在澄清批判性思维脉络的同时,为批判性写作和论辩能力的增进提供了很好的体系;约翰·查菲(John Chaffee)的《批判性思维》(Thinking Critically),全书的章节顺序按照学生理解的路径逐步展开,兼顾了批判性思维的各种技能,也有专门章节来明确语言和思维之间的关系,同时采用了大量真实性比较强的生活和社会案例引导学习者对生活和自己的发展进行思考,等等。

根据批判性思维构建为“人”的发展的大学英语教育的理念,我们在编写以学习英语为主要目的的批判性思维教材时,可以考虑以下原则,如:教材为学习者的“人”的发展而设,选取大学生人生发展任务相关的主题;以语言能力发展为目的,但要超越课堂,具有生活启发性;章节顺序不囿于英语学科传统顺序,而按学生批判性思维发展的顺序编排;对批判性思维理论进行显性的介绍(而非隐性的暗示),并且适当体现布鲁姆分类能力的渐进培养;在语言能力的培养中,穿插听、说、读、写、译等各种技能的训练,但不按技能或语法等模块做硬性规定,而按思维发展的需要组织,并启发师生设计的自主性;同时,考虑整体上的语言能力发展的完整性等等。

八、建立新型教学评估体系

教学评估是一个对教学过程和效果进行信息收集和综合分析的过程,是课程建设和教育发展的很重要的一个环节,而针对这样一种体现新的教育理

念的课程体系,更应有符合其精神的评估体系,我们可以考虑以下方面:(1)评估的目的:评估是为了学生作为“人”的发展而进行,教学评估必须保持其正确的导向。因此,评估理应关注学生在自我、他人、社会及自然等的理解是否存在提升,而在这样的背景下同时考量学生真实语言能力的进步;(2)评估的维度:设计兼顾学生在批判性思维维度与语言维度的能力考查体系,而不能直接使用已成型的国外的仅考评思维维度的评估体系;(3)评估的方式:我们现有的评估方式比较单一,基本上是成绩评估、终极性评估、客观评估以及形式上的形成性评估。在这方面,我们可以更多地研究和借鉴欧洲共同语言参考标准(Common European Framework of Reference for Languages),将多种评估方式根据具体的目的和资源满足的可能性进行合理地选择和搭配,达成最佳效果;(4)评估的主体:评估不仅可以由教师 and 教学管理者进行,还可以在学生之间或由学生本人来完成,甚至可以甄选并与教学组织外的其他机构合作;(5)评估的比较性:评估一定要注重教学过程之前与之后的评估相配合,即不仅关注静态的结果呈现,还要关注学生个人及群体的阶段性进步。(6)评估结果与师生的关联度:我们经常将教学评估的结果束之高阁,但教学评估若要起到真正的作用,教师、学生和教学管理者必须对评估结果进行反思并将其作为其后教与学微观与宏观的决策依据。

九、结束语

构建为“人”的发展的大学英语教育框架是一项能够为外语教育带来革命性变化的事业,不论是教育者、教育管理者还是外语学习者,都要面对理念上和实践中的各种挑战,而且没有足够的已有

经验可以参考。我们能够做的就是以在雏形理念的引导下不断地尝试和反思,以探求如何从根本意义上改变大学外语教育的面貌,从而实现其作为对发展意义中的人的教育的元旨。

[参考文献]

- [1] 高志敏. 成人教育社会学[M]. 石家庄:河北教育出版社, 2006:43.
- [2] 赵汀阳. 知识,命运和幸福[M]. 哲学研究, 2001:8.
- [3] 高文. 建构主义学习的特征[J]. 外国教育资料,1999(1):36.
- [4] Sylvan Barnet, Hugo Bedau. From Critical Thinking to Argument: A Portable Guide [M]. Boston and New York: Bedford/St. Martin's, 2010:42.
- [5] Bell Hooks. Teaching Critical Thinking[M]. New York:Routledge, 2010:116.
- [6] Kris D. Gutiérrez. Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space Reading Research Quarterly [J]. International Reading Association,2008, 43(2): 148 - 164.
- [7][8] ohn Beaumont. A Sequence of Critical Thinking Tasks[J]. TESOL Journal 1.4, 1 - 22, 2010.
- [9] Browne, M. N., Keeley, S. M.. Asking the Right Questions: A guide to critical thinking(8th ed.) [M]. Upper Saddle River, N. J: Pearson Prentice Hall, 2007: 3 - 13.
- [10] Harris, V. Adapting Classroom - Based Strategy Instruction to a Distance Learning Context[J]. TESL Internet Journal, 2003,7 (20):4.
- [11][12] Anderson, N. J. The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning[M]. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, 2002:2.
- [13] Carlo Magno. The Role of Metacognitive Skills in Developing Critical Thinking[J]. Metacognition Learning, 2010 (5): 137 - 156.

(责任编辑:胡志刚)