

大学英语自主式课堂教学模式中教师角色探微^{*}

□ 龚 嵘

提要: 教学模式的变革意味着教师角色的转型。本文以社会建构主义为理论依据,提出自主式课堂教学是学习者、教师、任务与材料等多因素的动态协调过程,确立了教师在该自主学习体系中的学习中介者角色。根据 Feuerstein、Williams、Burden 等学者关于中介理论的研究,本文从微观角度分析了教师如何以学生为核心中介协调课堂情景中的多重交互关系:学习者↔学习任务、学习者↔学习材料、学习者↔同伴。该教学反思针对自主学习模式中实际问题,是相关教师行动研究的重要部分。

关键词: 教师角色; 中介; 自主式课堂教学

Abstract: Transformation of the teaching and learning model entails a fundamental change of teacher role. This paper, based on Social Constructivism, indicates that autonomous class teaching is a dynamic interaction among learners, teachers, tasks and resources, and then defines the teacher's role as a mediator in this system. Guided by the mediating theories proposed by Feuerstein, Williams and Burden, the paper goes into a micro-analysis on teacher duties in mediating three sets of learner-centered interactive relations prominent in autonomous class teaching: learner vs. learning tasks; learner vs. learning materials; learner vs. peers. This teaching reflection, dealing with practical issues in autonomous learning, forms a significant part of teacher action research.

Key words: teacher role; mediation; autonomous class teaching

中图分类号: H319 **文献标识码:** B **文章编号:** 1004-5112(2006)02-0016-07

1. 教师角色问题的提出

近年国内外语自主学习的研究十分活跃,主要集中于两方面:(1)介绍国外相关研究成果,包括自主性概念、理论依据、实践情况及其对中国教学的启示(华维芬 2001;魏玉燕 2002;何莲珍 2003;邓鹂鸣 2004;戚宏波 2004);(2)对中国大学生外语学习自主能力的现状调查与开发培养的实证报告(王笃勤 2002;徐锦芬等 2004;高鹏,张学忠 2005;张殿玉 2005)。上述论文证明了大学英语自主学习的必要性与可行性,但主要以学习者为研究重心,探讨学习者必备的自主学习策略、能力及其培养过程,而对教师角色缺乏细化探究。事实上,强调学生自主并不意味着教师在整个教学过程中地位和作用的弱化。尤其当前自主学习尚处于“后摄自主学习”(reactive autonomy)(Littlewood 1999)这一初级阶段,学生更离不开教师的指导性与促进性参与。随着课堂主客体式权力关系发生变化,教师走出多年熟悉的“知识传授者”角色后将承担什么新职责?许多教师对此不无困惑。正如全国大学英语研究会关于“大学英语教师素质问题”的调查表明,多数受试(教师)对“学生为中心”、“外语教学关键是学”等理论持认同感,但实践中不知如何体现(夏纪梅 2002)。因此,教师角色转型是推广外语自主学习的挑战之一。本文拟对大学英语自主式课堂教学中的教师角色行为进行理性思考与微观探析。

* 本项研究成果受华东理工大学人文社会科学基金项目资助,项目基金号 YS0127103。

2. 大学英语自主式课堂教学模式的运作理论

庞维国(2001)将自主学习定义为一种学习方式:建立在自我意识发展基础上的“能学”;建立在学生内在学习动机基础上的“想学”;建立在学生掌握了一定学习策略基础上的“会学”;建立在一直努力基础上的“坚持学”。Newmann(1991,参阅钟启泉等2001)认为学习方式是学生在教学活动中的参与方式。因此可将自主学习看作教与学的组合概念:对学生而言,自主学习是以发展为本的高品质学习方式;对教师而言,它又是一种“学生为中心”的现代教学模式,涵盖所有倡导并有效促进学习者自主的教学策略、实践与环境。自主学习方式灵活,课堂内外均可开展。课外自主学习常见形式包括主动预习复习、独立制定并实施学习任务、独立选择学习资料、自我监控与评估等。课堂自主学习包括无声自主学习与有声自主学习(Holec 1985,参阅张彦君2004):前者指在教师控制下的个性化学习行为——全班接受同样的讲座,不同的学生依据各自的需要、经验与学习方式获取不同的知识;后者指学生主动提问或表达,积极参与课堂互动活动。本文所提出的就是这种以有声、无声自主学习为主的自主式大学英语课堂教学模式。

广义的自主学习是建立在人本主义心理学、社会文化认知观、社会建构主义、信息加工论等认知心理学理论基础上的学习方式。本文论及的自主式教学模式则是自主学习方式的课堂体现,其运作机制属于典型的社会建构主义模式(Social Constructivist Model)。社会建构主义(吴庆麟,胡谊2003)强调,知识是客观事实的主观内在表现;知识不仅通过个体与物理环境的相互作用,还通过社会性的相互作用得以构建。对学生而言,这种构建并非真空中的个体认知发展行为,而是发生在课堂内外的特定环境中,是学生与教师或同学社会互动的结果。在自主式课堂环境中,学生以教学主体身份全人(whole person)参与整个学习过程,借助必要的语言输入与学习任务,调用自身认知经验与学习能力主动理解、诠释与构建知识。

可见,有效的外语课堂自主学习是学习者、教师、任务与环境等多因素的动态协调过程,是师生/生生互动中产生的语言知识构建过程与自主性发展过程。它既突破了注入式教学重语言点传输与被动积累的唯知主义狭隘,也超越了经典交际法偏重语言意义与交际功能、忽略系统学习形式与结构的弊端。自主式教学模式中的课堂活动是认知与情感的融合、形式与意义的统一、知识获取与学习能力培养的并重。

3. 自主式教学模式中教师角色定位

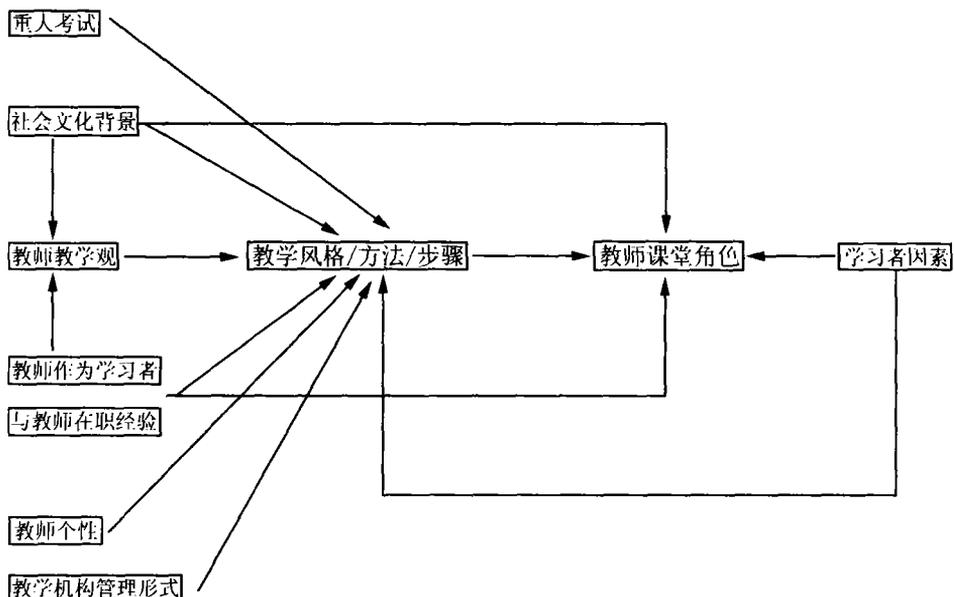
3.1 教师课堂角色制约因素

教师课堂角色行为取决于教学机构管理运作、社会文化背景、教师教学观与个性特征、所用教学法等多种教学环境因素(Richards & Lockhart 2000)。其中,教师教学观的形成与教师自己作为学习者的经历以及作为教师的在职经验不无关联。同时,四、六级等重大考试的考题形式对大学英语课堂教学仍有一定反拨作用;而在以生为本的现代教学中,学习者因素(班级大小、认知风格、动机、情感、现有语言水平、学习观念等)对教学法与教师角色的影响也很明显。各种教学环境因素交错作用,直接或间接制约着教师的课堂角色(见图一)。

3.2 教师角色转换:从知识传递者到学习中介者

3.2.1 促成教师角色转换的内、外部环境因素

目前我们处于自主式教学模式推广初期,诸多内外部环境因素使教师角色转换成为必然:其一,教师已做好角色转换的心理准备。注入式外语教学模式中,采用“讲解—练习”单一教学法,课本是知识载体,教师充当知识的传递者(transmitter),学生的学习过程则成为被动接



图一：教师课堂角色制约因素

受、机械记忆语言事实的过程。众多教师已对这种“教师辛苦、学生郁闷”的低效教学方式产生质疑,并随着自主学习理念的推广开始理性反思个人教学观。其二,随着“立体化、网络化、个性化”教改的深化,教师获得了一定的自主教学决策空间,教师在尝试多元化教学手段的同时,也开始体验自身角色的变化。其三,我国尊师重教的传统教育观十分深厚,任何高度的学生自主性都不会改变教学中的教师主导地位。师生双方都期望,教师在摒弃“知识传授者”角色后,以某种新的指导角色出现。

3.2.2 教师作为学习中介者的理论依据

Krashen 的输入假说将二语习得看作可理解性输入环境中的自然习得过程,教师的作用仅限于提供优质的语言输入。该假说忽视了语言学习的认知发展性与语言应用的互动性。事实上,我们不能简单地认为,有了学生自主性,有了丰富的语言材料,教师就可高枕无忧了。从社会建构主义视角看,课堂自主学习是学习者在互动式教学环境中积极构建知识的过程,教师作为主要互动对象对学生个体的知识构建过程起着不可或缺的中介者(mediator)作用。

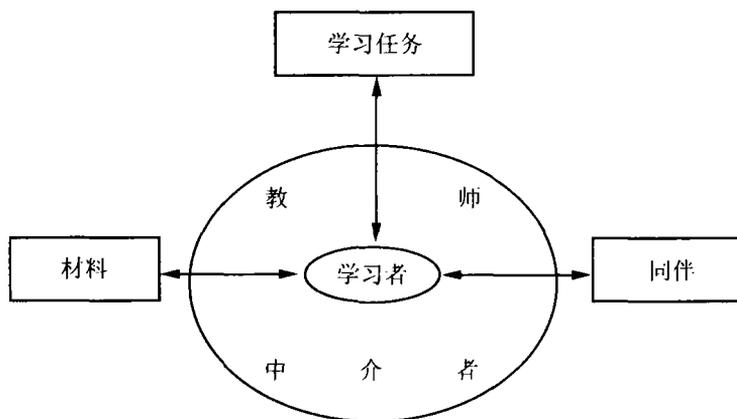
中介理论(theory of mediation)最早由 Feuerstein(1980, 1991, 参阅 Williams & Burden 2000)提出,认为儿童的学习离不开父母、老师的干预,需要这些有重要意义的学习中介者提供合适的刺激并干预儿童对刺激的反应。Feuerstein 的中介理论强调教育者在学生认知、情感与社会化发展中的单向主宰作用,却忽视了中介过程本身的双向互动性以及学习者本人的参与贡献。Williams & Burden(2000)在充分考虑中介对象(学生)能动作用的基础上,进一步诠释了教师作为中介者的职责:在于赋予学生独立学习的能力(empowering);在于协助学生获取并有效处理语言材料;在于师生互动;在于学生对教师中介意图的理解与反馈(reciprocating)。

可见,教师作为知识传授者的职责单一,而学习中介者则是多元整合的角色。上述这些教师的中介作用是自主式课堂教学模式成功运行的保障,在培养学生语言水平的同时,不断提高学生自主学习意识与能力,为终身教育打下基础。

4. 自主式课堂教学中教师中介行为微观剖析

自主式课堂教学中教师中介行为是个宽泛、复杂的行为综合体,包括引起、维持并促进学

生自主学习的所有教学行为与管理行为。Feuerstein 归纳了 12 项教师中介特征(参阅 Williams & Burden 2000),主要包括:帮助学生认识学习任务的意义与超越当前目的,帮助学生产生胜任感、确立目的、控制自身学习行为、寻求挑战、认识变化,使学生懂得共享合作,并积极培养个性与团体归属感等等。笔者认为,在具体实践中教师可从教学内容、教学法、任务设置与实施、课堂微环境因素等多方面对学生学习过程进行中介。也就是说,教师应以学生为核心中介协调课堂情景中的多重交互关系:学习者↔学习任务、学习者↔学习材料、学习者↔同伴(见图二),最大限度提高自主式课堂教学的效率。



图二:自主式课堂交互关系

4.1 对学习者↔学习材料的中介

教材作为自主式课堂环境中的核心学习资料,不仅是教师授课的“教本”,更是学生选择学习和自主处理的“学本”,学生与教材之间存在直接互动关系,而教师则是该互动过程的重要促进者。若使用得当,教材对学生有多层意义:教材可作为一种权威性、可及性学习工具,推进学习进程并使

其趣味化;教材也为学生提供了明晰的学习框架、内容与顺序;教材还可增添学生的自主性与控制感(Richards 2001)。然而在实际教学中,我们发现英语教材在不少学生眼里只是词汇与语法的载体,他们从中获取的知识仅限于孤立、静态的生词与结构。为帮助学生与教材之间形成更深层次的互动,培养学生自主挖掘教材学习价值的的能力,教师有必要从课文的教学目标设定、知识呈现方式、练习设置实施等方面介入学生对课本素材的处理过程。这里笔者针对学生与材料互动过程尝试提出三条中介原则:

4.1.1 复合式学习目标确立原则

为促进学生语言知识、人文素质与自主学习能力全面发展,教师应根据课文内容设立认知、情感、能力、素质等以学生为行为主体的多重教学目标。比如,针对《大学英语全新版综合教程(3)》的 Unit 5, Text A “Writing Three Thank-you Letters”,设立复合教学目标:

(A) 文化认知目标——了解美国感恩节文化渊源及其对美国人价值观的影响。

(B) 外语知识训练目标——结合课文内容,观察、学习、运用相关核心词与表达法。

(C) 情感训练目标——学生围绕“感恩”话题展开讨论,培养合作参与意识。

(D) 自主学习能力训练目标——通过听讲、笔记、师生对话,培养对输入信息的接受、加工与生成策略。

(E) 人文素质培养——深化尊敬师长、珍惜亲情等社会价值观。

教师要向学生明述学习目标,达成共识,使学生课堂行为具有明确的目标导向,提高学习动机。

4.1.2 双向知识呈现原则

不同于传统教学中的“一言堂”式知识呈现,自主式课堂中的知识呈现是师生双向动态的,可克服“知识移植”的机械与死板,指导学生从课本掘取相关新信息并不断完善自身语言与文化的认知图示结构。双向式知识呈现行为可通过两种方式构建学生与学习材料之间的互动桥梁:

(A) 输入加工式:教师在介绍课文文化背景或示范词汇用法时,有意识引导学生掌握有效信息处理策略:仔细倾听、选择性注意、记笔记、推论揣摩、归纳总结、标记疑问等。这样,学生在听课时,与教师呈现的知识形成无声的互动,积极处理输入信息,在个人原有知识结构基础上不断构建,从而提高课堂无声自主学习的质量。

(B) 师生对话式:对话式知识呈现是一种有声自主学习形式——课文充当师生对话的文本,教师围绕语言知识点,以提问形式设定交际语境,学生在回答问题中进行操练,教师及时纠正语言错误。这样,教师寓讲解于提问—回答之中,学生也对自己自主获取的知识进行了检验、巩固与运用。

4.1.3 课本延伸原则

教材是预设的学习资料,对学习内容与步骤计划都有一定的控制。而自主式课堂的开放生长性鼓励学生广泛涉猎课本外的学习资料。而且,语言是文化的载体,外语教学不只是语言技能训练,更是“某种教学内容的教学”(肖礼全 2004)。因此,教师需进一步介入学生对课外学习资料的获取、处理过程。《全新版综合教程》的每个单元均设一主题,学生通过课堂学习初步建立与主题相关的文化认知结构后,教师应引导学生进行联想、比较并发现相关知识空缺,利用网络、图书馆报刊、原版影碟等多媒体资源查询相关内容的语言素材。这些素材作为开放性文本资料,学生在教师设问、作业指导下进行自主学习,丰富主题内容。

4.2 对学习者的学习任务的中介

自主式课堂环境下的学习任务是师生/生生互动的界面,有双重目的:通过练习巩固新知识,在交际运用中进一步自我发现,提高语言能力;通过以学生为主的课堂学习活动调节学生学习行为,逐步消除依赖性,培养自主能力。教师对“学习者↔学习任务”的中介作用表现在对任务设置、实施与评估方面,也体现于对任务主体(学生)的管理。

4.2.1 设置切实有效的学习任务

为保证学生从课堂活动中获取最大的收益,教师选择或设计课堂学习任务时,要把握任务素材、结构、步骤的难易度与适切性,突出任务的互动互惠性、多元灵活性、开放生长性。

(A) 互动互惠性:师生同为一个交际活动的两个主体,在课堂互动中形成“学习共同体”(钟启泉等 2001),共同建构,教学相长。

(B) 多元灵活性:教师充分考虑学生认知、情感方面的差异,合理利用书本、网络、视/音频等多维学习资源,灵活设计学习者为主体的课堂任务——双向呈现型、策略发展型、情感激励型、技能运用型、反馈评估型、协作型、独立探索型等,营造知识构建的最优化活动环境。

(C) 开放生长性:学习任务不仅围绕课堂教学内容,更具备课外延伸性,以便建立课内外学习活动的链接,为学生课外自主学习、个性化发展所需语言技能提供充分生长空间。

此外,教师还可引导学生适当参与任务的制定,对任务的目的与内容进行协商,以此鼓励自主性的发展。

4.2.2 学习任务的成功实施

教师对任务的呈现方式、不同活动的安排顺序、学生的配合是学习任务成功实施的三大要

素。首先,要确保学生了解任务的目的、要求及其个人价值与长远意义,因为个体学习者越是意识到某学习任务的重要意义,越能激发自己努力坚持圆满完成任务的内动力。然而,习惯教师灌输的学生难免对自主性活动产生困惑甚至抵触,导致师生意图失配。这时,一方面可通过学生协商参与任务设置过程在一定程度上缩小失配;另一方面,教师在呈现任务时,须避免繁琐的指令或空洞解释,可以借鉴 Williams & Burden (2000)设计的任务表填写活动(见表一)。帮助学生思考任务的能力要求与目的、了解教师意图并做出反馈是一项重要的教师中介特征。

表一

Activity (活动内容)	Why I Did It (活动意义)
.....

第二,在活动顺序安排上,遵循从简到繁、先输入后输出、从控制性练习到有意义的自由交流的原则:学生首先在双向呈现活动中获得静态表述性知识(declarative knowledge),再通过针对性练习进行新旧知识链接从而转化为动态的过程性知识(procedural knowledge)。学生因此得到充分的机会逐步完成语言认知技能的习得过程,为将来进入语言运用的自动化阶段打下基础。同时,不同活动对学生自主性有不同程度的要求,低自主性活动应先于高自主性活动。

第三,教师可根据课堂气氛需要与时间允许情况,灵活穿插无特别语言学习目标的情感型活动,提高学生的兴趣与自信。还应安排一定量的策略发展型活动,学生的配合态度与自主学习策略的掌握都是任务完成的质量保障。

4.3 对学习者可同伴的中介

协作学习(同桌或小组活动)是课堂自主学习的一个重要平台,便于学生共享资源,在同伴交流中构建个体知识,培养自主性。教师中介职责在于创造有利的微环境,铺设语言输入/输出通道,保证学生在协作学习中有更充分的行为参与、情感参与、认知参与和社会化参与,提高有声自主学习效率。

4.3.1 小组任务类型的设置

教师在设置合作任务时,不仅要考虑话题的趣味性、课文相关性,还要顾及任务的类型与步骤是否有助于提高语言输入/输出量。Pica & Doughty (1985b, 参阅 Ellis 2000)对任务类型与学生参与模式的相关性进行了研究,发现规定性信息交流任务(required-information exchange)比选择性信息交流任务(optional-information exchange)能导致更大量的意义协商。因此,教师布置小组讨论任务时,对讨论结果要有明细的规定,要求每组对规定获取的信息作口头或书面汇报。明确的目标导向推动学生参与,增大了讨论中的信息流量,学习者个体也因此获得自主构建的更大空间与语言素材。

4.3.2 小组成员组合

分配组员时,注意不同语言水平的混合搭配(mixed grouping)。Porter (1986, 参阅 Ellis 2000)研究发现中等语言水平者能从高水平者那里获得更优质的语言输入,而高水平者同时也可得到更多输出练习的机会。混合能力小组还能充分发挥优秀学生的带头作用,在互相感染启发中,组员的集体归属感与荣誉感也得以加强。

4.3.3 中继语输入质量控制

小组讨论中,当一位发言的学生利用输出机会促进自身中继语发展的同时,其余成员则面对不完美的语言输入。为减少来自同伴中继语输入错误的负面影响,教师应对各小组流动观察,随后纠正错误;或指派水平较高组员充当质量监控员,记录错误。

5. 后续教师行动研究任务

大学英语自主学习是学生在教师的中介协助下,进行知识构建、自主能力培养与情感体验的过程。宏观的教师中介作用在于组织短期系统的学习者培训,或长期的策略嵌入式教学(strategy-based instruction),培养元认知知识、学习策略、自我管理终身学习所需的自主能力。有关策略培训的研究已十分丰富,本文不再赘述。本文根据理论启示与教学经验的反思,从课堂情景的微观角度,围绕教师在学习者与学习资料、任务、同伴的互动过程中的具体中介行为,提出一些设想与可操作建议。这些理性思考的结果只是教师行动研究(Teacher Action Research)中的第一环节——即所谓“行动反思化”(阮全友等 2005),下一步需合作组织以教师课堂行为为变量的对比性实证研究,经实践验证、确立自主式课堂环境中真正有效的教师角色行为——即所谓“研究行动化”(阮全友等 2005),从而帮助学生逐步培养自主型、探索型、协作型、研究型学习方式,通过学习方式的变革带来学习成果的飞跃。□

参 考 书 目

- [1] 华维芬. 自主学习中心——一种新型的语言学习环境[J]. 外语界, 2001, (5): 41 - 45.
- [2] 魏玉燕. 促进学习者自主性: 外语教学新概念[J]. 外语界, 2002, (3): 8 - 14.
- [3] 何莲珍. 自主学习及其能力的培养[J]. 外语教学与研究, 2003, (4): 287 - 289.
- [4] 邓鹏鸣. 发展外语习得者的自主学习意识[J]. 四川外语学院学报, 2004, (2): 156 - 159.
- [5] 戚宏波. 外语学习者自主意识分析[J]. 外语教学, 2004, (5): 90 - 92.
- [6] 王笃勤. 大学英语自主学习能力的培养[J]. 外语界, 2002, (5): 17 - 23.
- [7] 徐锦芬等. 非英语专业大学生自主性英语学习能力调查与分析[J]. 外语教学与研究, 2004, (1).
- [8] 高鹏, 张学忠. 大学英语课堂中学习者学习自主性的培养[J]. 外语界, 2005, (1): 33 - 39.
- [9] 张殿玉. 英语学习策略与自主学习[J]. 外语教学, 2005, (1): 49 - 55.
- [10] Littlewood W. Defining and developing autonomy in East Asian contexts [J]. *Applied Linguistics*, 1999, (20/1): 71 - 90.
- [11] 夏红梅. 大学英语教师的外语教育观念、知识、能力、科研现状与进修情况调查结果报告[J]. 外语界, 2002, (5): 35 - 41.
- [12] 庞维国. 论学生的自主学习[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2001, (2): 62 - 68.
- [13] 钟启泉等. 为了中华民族的复兴, 为了每位学生的发展[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2001.
- [14] 张彦君. 通过学习者训练培养学习者自主性的实验[J]. 外语界, 2004, (1): 54 - 61.
- [15] 吴庆麟, 胡谊. 教育心理学——献给教师的书[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2003. 197.
- [16] Richards J C & Lockhart C. *Reflective Teaching in Second Language Classroom* [M]. 北京: 人民教育出版社, 2000. 98.
- [17] Richards J C. *Beyond Training* [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2001. 130.
- [18] Williams M & Burden R L. *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach* [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2000. 67 - 68.
- [19] 肖礼全. 走出中国英语教学的历史误区[J]. 外语教学, 2004, (1): 67 - 71.
- [20] Ellis R. *The Study of Second Language Acquisition* [M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2000. 599.
- [21] 阮全友等. 我国 CALL 研究的趋势——行动研究和对行动研究之研究[J]. 外语界, 2005, (4).