

后方法论视域中大学英语教学 语言技能融合模式探索*

赵婉秋 初彤 梁汇娟
(吉林大学,长春 130012)

提 要: 宏观策略理论虽然主张微观教学中教无定法,但也坚持宏观上应将语言技能融合的指导原则。本文探讨听说课与读写课语言技能与教学主题分割在现有大学英语教学课时较少条件下所产生的弊端,主张听说与读写语言技能融合,通过更集中的主题训练解决学习者主题输出能力的不足问题。技能与主题融合的教学不仅能提升学习者同主题的输出水平,同时也可以提升学习者用英语思考的能力。本文建议在大学英语教材编写过程中将视听说教材与读写译教材按相同主题配套编写,力争二者内容最大限度的融合。在现阶段教材无法更改的情况下,笔者建议一线教学者多付出努力,编著与教材主题配套的听说读写主题辅助材料,使融合式语言技能训练的效果达到最佳。

关键词: 英语教学; 后方法论; 语言技能融合

中图分类号: H319

文献标识码: A

文章编号: 1000-0100(2015)01-0124-3

DOI 编码: 10.16263/j.cnki.23-1071/h.2015.01.022

Integrated Skill Teaching Exploration in College English Teaching in the Postmethod Era

Zhao Wan-qiu Chu Tong Liang Hui-juan
(Jilin University, Changchun 130012, China)

Kumaravadivelu proposed in his macrostrategies for language teaching that language skills should not be trained separately. This principle fits well with China's college English situation of diversified instructors, students, and teaching environments as it claims that no specific method can be directly applied in a specific class. This paper utilizes this macrostrategic pedagogy to explore a new mode of teaching that listening and speaking class cannot be separated from reading and writing class. By combining different language skills in one class, students will be able to receive adequate input on one topic and be offered adequate time to contemplate on one theme to produce ideal output.

Key words: English teaching; postmethod; integrated language skills

1 引言

教学方法的改革是大学英语教学改革中较为重要的一环。面对大学英语学习者日益增长的多样化需求,中国的教师们多年来不断调整教学方略,学习和探索各种适合本土的教学方法。上个世纪在美国较有影响力的听说法、交际法、视听法、直接法和任务教学法等十几种教学方法在过去 20 年间陆续引入中国,在本土课堂有不同程度的应用。尽管教学与研究不断借鉴西方先进的教学理论与方法,课堂理论研究与教学实践也有一定的进步,但是大学生对大学英语教学仍然存在普遍不满。

2010 年,蔡基刚等对 8 个省市 16 所本科院校的大学生进行了大范围的抽样调查。结果显示,竟然有 35.1% 的学生认为自己的英语水平在学完大学英语课程后下降了。而对大学英语教学现状勉强满意或不满意的被调查者占到总数的 47.99%。为什么两年的英语教学换来的却是近半数学生的不满?除去师资水平、硬件设施、教学内容和教学目标等因素外,研究者与教学者不顾本国语言教学环境,盲目借鉴微观教学法却无法从宏观上看待语言教学的本质,也是造成学生英语水平不能提高的重要原因。

* 本文系吉林省社科基金项目“吉林省大学英语融合式语言习得式研究与实践”(2013wy26)的阶段性成果。

国外盛行的各种教学法逐渐被证明是脱离教学实践的研究者理想化的概念。实际教学中的各种变量和因素与理想的课堂教学往往差别很大,所以刻板的使用某种教学方法可能无法适应真实课堂情景。Kumaravadivelu 强调外语教学的本土化,并提出了“后方法”的概念(Kumaravadivelu 1994 2001 2002)。此概念侧重更加宏观而非过分具体的教学原则,对于指导现阶段的中国英语教学具有现实意义。中国学习者所处的环境差异和个体水平差异愈来愈大,各高校不可能、仅凭借 2007 年的《大学英语课程教学要求》来指导不同目标、不同层次的英语学习者,教学目标的制定应当符合本地本校学习者的需求,而不只是考量听说交际的能力。后方法论中语言教学的宏观策略(Kumaravadivelu 2003)的理念为多样多元化的外语教学提供宏观指导原则和纲领,让长期不识英语教学真面目的教师可以从狭窄和微观的英语技能教学中脱身,站在更高的层级上认识语言教学的本质。

2 分割语言技能教学与宏观策略原则相悖

笔者认为,后方法论中最重要的宏观策略原则便是语言技能综合论(Kumaravadevelu 2003),这一理念对现今大学英语教学具有最重要的启发意义。外语研究与教学者往往从每一种技能课上去考察或反思自己教学成败的原因,比如反思听说课的内容难易,设计阅读课上如何开展小组讨论等等。可是,少有人质疑把大学英语课堂孤立地分成读写课与听说课是否真正符合第二语言习得的规律,是否真能提高语言教学和语言习得的效率。语言技能被割裂为听、说、读、写、译等单项技能是缺乏理论依据的,在操作上也是很难实现的。很难想象一节阅读课上教学者只让学生阅读理解而不做听说写的训练,一节听说课上只有听力理解和口头表达而不包含任何写的内容。研究者和教学者是出于管理的便捷和时间与资源多少来划分,而不是基于理论与实践得出的结论。课程设计和教材编写者却长期以听说读写的技能划分来设计大纲和编写材料,为每一项技能设计出相应的学习策略,其实这些学习策略本质上应该是相通的,而不应该是条块分割的。

教学大纲与教材的内容直接决定着教学的内容。Anderson(2012)提出教授较高级英语课的教师在设计大纲时首先应该明确大纲设计是完全以教材为依托的还是以课程为依托的。中国的外语课堂大多以教材为依托,教学者独立设计的成分较少,这与学校赋予教师自由度的限制有关,但更取决于教学者本身是否愿意花费时间与精力去搜集材料,汇编课堂教学内容。一旦语言课堂按技能划分课型的现象逐渐固定下来,技能间相互联系、相互促进的本质便被教学者忽视,不同技能课的内容和主题相关度也越来越少,有些学校干脆将大学英语教师

也按课型分配,听说课和读写课的教师互不沟通教学内容,在原本课时总数有限的情况下,教师对学生的英语程度和进步程度掌握越来越少,课堂教学目标也愈来愈模糊,最后导致学生也失去了学习目标。笔者对长春市 10 所高校和校区以及北京和上海各一所高校的教师进行电话访谈,了解课型划分和教材的使用情况,结果如表₁。

表₁ 12 所高校大学英语课型划分和教材使用

教材 高校	读写课	听力/视听说	教师及两课型 主题相关度
东北师范大学	新视野读写教程	新视野视听说教程	相同教师 不同主题
吉林大学南区	全新版/体验英语	全新版/体验英语	相同教师 不同主题
吉林大学南岭校区	新视野读写教程	新视野视听说教程	相同教师 不同主题
吉林大學新民校区	新编大学英语	新编大学英语	相同教师 不同主题
	新标准大学英语	新标准大学英语	相同教师 相同主题
吉林财经大学	新视野读写教程	Let's Talk	相同教师 不同主题
吉林农业大学	新视野读写教程	体验英语(自主听力)	无听力老师 不同主题
长春理工大学	新标准/新视野	新标准/新视野	相同教师 不同主题
长春中医药大学	体验英语	大学英语听力(上外)	相同教师 不同主题
长春大学光华学院	新标准大学英语	新视野视听说教程	不同教师 不同主题
长春某军校	新视野读写	新视野视听说	相同教师 不同主题
北京外国语学院	新视野读写	新标准	相同教师 不同主题
上海大学	新世纪大学英语综合教程	听力为选修课	不同教师 不同主题

从上表可以看出,听说与读写课型的划分模式在吉林省乃至全国已经趋于固化,以训练单项技能为基础的大学英语课程体系占据主导地位。在这样一种课型分布导向下,教学者很难突破技能专项训练的窠臼,很难走向技能融合。

听说读写技能的分离是时代的产物。上世纪五、六十年代听说法在西方尤其是美国盛行,此法支持者认为语言习得过程必然是先听后说,先读后写,后来又把 4 项技能分为接受性和产出性两大类。接受性与产出性技能的划分比 4 项技能的划分有所进步,但是仍然忽略听说和说写其实是需要等量注意和心理活动方能完成的活动(Davies & Pearse 2000),接受性技能也是需要学习者的主动注意和心理互动才能完成的,与产出性活动没有本质不同。因此,语言技能之间是相互联系、相互作用的,人为划分 4 项技能是与语言和语言使用相互作用的本质相矛盾的。

3 建立融合式语言教学模式的必要性

将语言技能有机融合来进行训练较为符合外语学习的认知规律。学习并使用一种技能的同时可以激发与其它技能的交际和认知关联。Rigg(1991)认为,语言如果被划分为各个部分,就无法称为语言,听说读写在最自然、

最真实的语境中自然地完成,教师在适当的时候协助和引导学生的互动和交际才是合乎语言学习规律的。王初明(2011)也认为各项语言技能虽然有各自的特点,在实践中教学者也往往分别训练,但是要提高学习效率,理解与产出必须紧密结合,这符合语言理解和产出的同一假设,即理解和产出使用同一大脑语言表征。

除理论依据外,融合语言技能的教学也具有现实意义。外语课堂的学习者把多元的外语学习风格和学习策略带到课堂,融合各种语言技能给不同风格学习者以不同的学习机会。要给予外向、有表达欲望的学习者以表达的机会,给内向型学习者更多听说的机会。如果不考虑学生的个体差异,不加区分地让学生按照《课程要求》都达到“五会”(听、说、读、写、译)的要求,不少学生会因为某一项技能的薄弱而耗费更多的时间和精力,不如在融合型的课堂中着力发展自己的强项,以增强自信和学习兴趣。

按照“国际语言圆桌会议”学习标准,2200课时的学习才能让一个学习者达到中高级、可以交际的水平,也就是达到基本的“五会”要求(文秋芳,2012)。但大学英语的全国平均课时不超过300小时,再把这些课时分别去训练听说和读写译技能,课程内容完全割裂无法互补的情况下,学生很难获得提高。

4 融合式大学英语教学模式的基本构想

从长期、宏观和较为理想的层面看,取消大学英语读写与听说课型的划分是更符合外语教学规律和大学英语教学现实情况的出路。只保留综合英语一种课型,教学者可以根据不同的教学目标来设计教学大纲,选定自己需要的一本或几本教材,在课堂教学中设计问题解决活动、以内容为基础的活动、以项目为基础的活动等等可以融合多种语言技能的教学活动。这样的教学模式才能最大程度地发挥教学者的主观能动性,给教学者以最大限度的自由。当然,这种模式需要每位大学英语教师付出辛勤的劳动,同时还要不断学习和提高自身教学能力与水平。另外,取消课型划分是一个伤筋动骨的大工程,不可一蹴而就,教学者无法自行决定课型的整合。

从更为实际的角度看,保留现有的课型划分仍然可以在课堂上融合各种技能。首先,教学者可以建议学校相关部门为学生选取读写与听说主题完全配套的教材。这样,教学者可以利用主题相关性在听说与读写课上设计技能融合型的活动,同一主题的立体化练习可以带来协同效应和强化的效果,学习者才能在非常有限的课时

当中完成对一个主题的透彻理解与较高水平的输出。在前文的调查当中,只有吉林大学新民校区选取的新标准读写与听说教材实现了主题配套,各单元主题呼应,提供真实、生动的视频、音频、阅读、文化概述等材料,帮助学生生活用语言。接受访谈的教师表示,这样的立体化教材会减小教师设计融合各类语言技能的课堂活动的压力,是可以提高课堂教学效率和学习效率的教材。

如果短期内变动教材仍无法实现,教学者仍然有更灵活的教学方式,即在可以完成规定的教学任务的情况下,下汇编出主题配套的辅助活页教材,通过网络平台,如微博、QQ群或网络邮箱传递给学生。这种活页材料可以每一单元围绕同一主题找出所有相关的听力、阅读、影视、歌曲、诗歌、文化、新闻、写作材料,根据教学安排把相关内容与活动安插到读写与听说课中。将听说读写围绕一个主题训练,语言的输出效果更好,因为较集中的输入会在大脑形成深刻印象,从而有利于输出内容的实现,变得言之有物,言之成理,言词优美。

参考文献

- 王初明. 外语教学三大情结与语言习得有效路径[J]. 外语教学与研究, 2011(4).
- 文秋芳. 大学英语面临的挑战与对策: 课程论视角[J]. 外语教学与研究, 2012(2).
- Anderson, N. *Practical English Language Teaching: Reading* [M]. Beijing: Qinghua University Press, 2012.
- Davies, P. & E. Pearse. *Success in English Teaching* [M]. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- Krashen, S. *Language Acquisition and Language Education* [M]. London: Prentice Hall, 1989.
- Kumaradivelu, B. The Postmethod Condition: Emerging Strategies for Second/Foreign Language Teaching [J]. *TESOL Quarterly*, 1994(1).
- Kumaradivelu, B. Toward a Postmethod Pedagogy [J]. *TESOL Quarterly*, 2001(4).
- Kumaradivelu, B. Method, Antimethod, Postmethod [A]. In A. Pulverness (ed.). *IATEFL 2002 York Conference Selections* [C]. Kent: IATEFL, 2002.
- Kumaradivelu, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching* [M]. New Haven: Yale University Press, 2003.
- Rigg, P. Whole Language in TESOL [J]. *TESOL Quarterly*, 1991(3).

收稿日期: 2014-03-27

【责任编辑 谢群】