

大学外语教学改革的价值取向： 从对“法”的拘囿转向对人的关注

王 玮, Davoud Borzabadi Farahani

(德黑兰大学 外国语学院, 伊朗 德黑兰 1417466191)

摘 要:外语教学长期拘囿于寻找“最佳的教学方法”。我国大学外语教学领域存在着追赶国外“最新教学法”的现象,将外语学习和教学简单化、模式化,忽视了学习者和教师的认知与情感。Kumaravadivelu 首次提出了“后方法”的概念,提出特定性、实践性和可能性三个基本参数的外语教学原则和十大宏观教学策略。教师在教学策略的指导下,结合三个基本参数转化成特定的教学措施,创造出各种不同的微观策略,应用于教学实践。“后方法”教学理念主张动态开放的外语教学,一方面关注对外语学习者的研究,倡导“以学生为中心”;另一方面注重教师对教学理论的反思与创设。教学法研究的重点从“法”的拘囿转向人的自主和自由。教师和学生主体作用越来越受到关注。

关键词:外语教学;“后方法”;高校英语教师;以学生为中心;教学反思

中图分类号:G642.0 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2019)06-0055-08

我国大学外语教学深受西方教学法影响,在“某种语言观的指导下提出外语教学的原则和设计出在课堂上实施这些原则的具体步骤与方法”^[1]。早期语法翻译法风靡一时,教材编写以语法为基础,重读写,轻听说。20世纪70年代,听说教学法进入我国,以句型为中心,反复操练。20世纪80年代初,交际教学法开始流行,学习者交际能力(communicative competence)开始受到重视。大学外语教学长期拘囿于教学方法的研究,导致教师依赖外语教学中的方法假设和操作式的教学法,弱化了教学过程中对学习者和教师的身份认同与建构。

1991年英国应用语言学家 Allwright 发表了题为“方法的死亡”的讲话,强调了“方法”存在的相对无助性。因为抽象的理论原则与课堂实践相去甚远,一方面,它简化了复杂的问题,如学习者的个体差异,其实个体差异比相似性更重要;另一方面,它容易导致自满情绪,影响教师的专业发展。美国学者 Brown 也认为“方法的概念应该安歇”。外语教学法的研究转向了对外语学习者的研究。

一、“后方法”理念

Kumaravadivelu 首次提出了“后方法”(post-method)的概念,并确立了特定性(particularity)、实践性(practicality)和可能性(possibility)三个基本参数作为组织外语教学的三维系统^{[2]168}(见图1)。

收稿日期:2019-02-22

作者简介:王玮,德黑兰大学外国语学院博士研究生。

Davoud Borzabadi Farahani,德黑兰大学外国语学院教授,博士生导师。

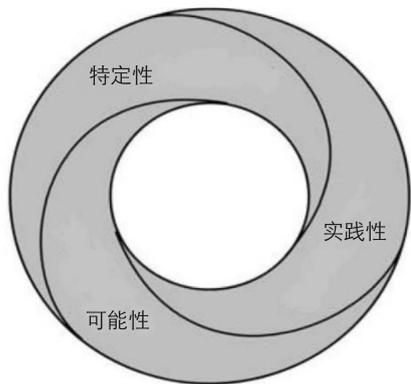


图1 外语教学三维系统

特定性涉及当地语言的特定性、社会文化的特定性、政治的特定性以及特定的学生和特定的教学目标。不同的教师面临不同的特定性,成功的教学需要教师教学观察、教学实践和自我反思。教师通过观察—反思—行动,掌握特定的教学语境下的教学知识和信息,有针对性地实施教学策略。实践性涉及理论与实践之间的关系,并且与教师监督自身有效教学的技能有关。通常认为知识由理论家构建,教师理解和应用知识。然而,教师在实际教学情境中解释和应用专业理论的同时也会发展相关理论。实践性强调教师在实践中根据自己的知识、经验

创造生成具体的教学方法,再到实践中检验(to theorize from their practice and practice what they theorize)的“教师生成理论”。可能性强调形成身份认同和社会变革的政治、经济、社会环境。外语教学不仅涉及语言学习,还要尊重教学活动参与者不同的社会文化背景和个人经历。特定性、实践性和可能性三个基本参数边界是模糊的,且相互交织,相互影响。

“后方法”并非是一套特定的教学方法,而是针对外语教学提出的一种宏观指导思想 and 理念,包括十大教学策略,即 Kumaravadivelu 提出的十大策略:(1)学习机会最大化(maximizing learning opportunities);(2)意图误解最小化(minimizing perceptual mismatches);(3)促进协商式互动(facilitating negotiated interaction);(4)培养学习者自主能力(promoting learner autonomy);(5)培养语言意识(fostering language awareness);(6)激活启发式教学(activating intuitive heuristics);(7)语言输入语境化(contextualizing linguistic input);(8)整合语言技能(integrating language skills);(9)确保语言教学的社会相关性(ensuring social relevance);(10)提升文化意识(raising cultural consciousness)^{[2]168-175}。教师在这十大教学策略指导下,结合三个基本参数和学习者的需求,将其分析转化成特定的教学措施,创造出各种不同的微观策略,应用于教学实践。

“后方法”教学观重新定义了教师、学生和教师教育者三者的地位与关系。一方面,“后方法”关注对外语学习者的研究,倡导“以学生为中心”。“后方法”把学习者视为积极的、具有自主性的角色;另一方面,教师既是特定性、实践性和可能性原则的倡导者,也是十大教学策略的实施者。外语教师始终是设计教学过程的“指挥中心”,组织教学活动的“调控中心”,提供学习资源的“信息中心”和语言习得过程的“监控中心”^[3]。同时,随着应用语言学研究视野的扩大,外语教学呈现出多学科融合发展态势。除语言学和教育学两大母体学科之外,来自认知科学和社会学等领域的学者还把外语教学置于社会科学和自然科学的“双重框架”中加以审视,于是心理认知范式和社会文化范式逐渐成为外语教学研究领域的两种主要范式^[4]。教学法研究的重点从“法”的拘囿转向人的自主和自由。教师和学生的主体作用越来越受到关注。

二、关注教师

近年来,二语习得与外语教学研究的热点逐渐从教学方法转向外语教师教育、教学与发展。外语教师研究的兴起则源于国际课程改革的需求、教师专业化运动的发展,并受新兴社科理论的影响^[5],更加关注教师话语(teacher language)、教师的认知(teacher cognition)和反思性教学(reflective teaching)等。

(一)关注教师话语

老师为大学外语课堂教学作出了重要贡献。教师主要控制外语课堂讨论的内容和程序,控制谁可以参与和何时参与,负责管理课堂上发生的互动。教师话语占据外语课堂话语的主导。二语

习得理论强调“输入”在语言学习过程中的作用。理解教师提供的“输入”本质及其与母语环境中输入的不同,对于理解课堂话语如何为语言学习创造语境至关重要。Ellis 概括了外语课堂教学中教师话语的关注点(话语使用应注意的方面),并从认知和社会互动的双重视角进行解读(见表 1)。教师话语的关注点包括:(1)教师谈话(teacher-talk);(2)教师提问(teacher questions);(3)母语的使用,即教师使用学习者的第一语言(teacher's use of the learners' first language);(4)元语言的使用,即教师对元语言的使用(the teacher's use of metalanguage);(5)纠正性反馈(corrective feedback)^[6]¹⁴⁷⁻¹⁴⁸。

表 1 教师话语的使用及解读视角

关注点	认知视角	社会互动视角
教师谈话	根据学生的水平,从语音、词汇、语法和话语层面调整好教师语言,保证二语习得所需的“可理解的输入”	没有万能的教师语言用于促进二语习得 教师如何与学生交谈需要考虑具体活动的目标和背景
教师提问	对于参考性问题(referential question)、认知性问题(cognitive question)和开放性问题(open question),需要教师给予学生充分的思考时间,以创造最有可能促进二语习得的互动条件	教师需要根据想要达到的目标和特定的课堂环境、特定的活动变换问题的类型,以此支持学生的提问策略
母语的使用	在外语教学环境中,教师需要最大限度地使用目标语言,确保学习者有足够的二语输入	代码转换(code-switching)是一种普遍现象,因此应该允许在外语课堂教学中使用母语 教学不仅仅提供二语输入,还涉及建立融洽关系,而母语的使用对于实现这一目标可能至关重要 教师可以有效地利用母语来支持学习者对外语的使用
元语言的使用	元语言可以帮助学习者对显性知识(explicit knowledge)的学习与理解,间接促进隐性知识(implicit knowledge)的学习 元语言解释促使学习者尝试和检验新的语言形式	元语言的使用是出于社会动机 当学生表示需要元语言使用的解释时,教师要作出回应 目标语作为课堂学习的对象,可以通过使用元语言来促进
纠正式反馈	根据学习者对显著语言特征的反应,学习者修复错误和二语习得程度识别和研究不同的有效反馈策略 教师表现出对重述(recasts)的偏好,但这并不总是被学生注意到,也可能不是最有效的二语习得辅助	纠正式反馈策略的选择是由不同的宏观和微观环境确定的 纠正式反馈策略应针对不同的学习者进行调整

近年来国内学者在大学英语专业和非英语专业的教师课堂话语使用方面进行了很多实证研究,表明我国外语界开始意识到课堂话语研究的重要性。然而,教师课堂话语研究缺乏对互动过程、知识建构的深度分析和系统性研究^[7]。

(二)关注教师认知

教师话语回答了外语教师教学时说什么和做什么的问题。他们为什么这样做?回答这个问题需要研究教师认知以及这些认知“在多大程度上为他们的教学实践提供信息”^[8]。如咸修斌和孙晓丽针对 6 位教师课堂提问和反馈的研究表明,教师课堂话语差别很大,主要由教师的教学观念决定。“教师的认知指的是教学中不容易觉察的认知维度,如教师掌握的知识、相信和思考的东西。”^[9] Simon Borg 总结了影响教师认知的各种因素(见图 2)。

教师早年的学习经历是教师认知的基础,作为学习者的丰富经验影响他们真正成为教师后的教学理念和实践。这种经历被称为“学徒观察”(apprenticeship of observation)。Bailey 研究了和学习情境相关的几个因素,有些因素使学习者拥有积极的语言学习经历。这些因素包括:(1)教师的个性和风格比方法论更重要;(2)教师的关心和承诺,对学生有明确的期望;(3)教师和学生互相尊重;(4)培养学生的学习动机使教师能够克服教学中的不足;(5)积极的课堂环境促进学习。教师“学徒观察期”获得的记忆对教师的课堂教学起到事实上的指导作用,同时通过早期积极或消极的经验来促进或避免具体教学策略的实施。总之,教师基于语言学习经历建立对语言学习的认

识,这些认识是外语教学理念形成的基础,并且在以后教师职业生涯中继续具有影响力。

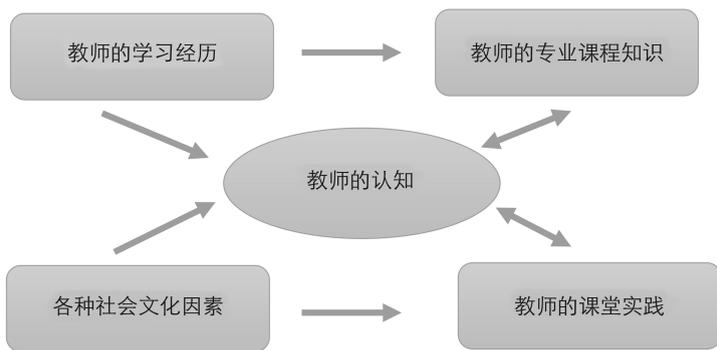


图2 影响教师认知的因素

教师教育对语言教师认知的影响在不同的研究中结果有差异,甚至同一研究中的不同参与者之间也有差异,但是师范教育确实影响了学员的认知。实践表明,教师参加培训学习后对教师课堂角色、话语方式、专业知识和教学评估方式的认知都发生了改变。教师工作的社会环境、制度环境、教学环境和物质环境对他们的认知和实践都会产生影响。各种社会文化因素影响教师的认知和教学实践:一是可能导致教师认知发生变化;二是可能导致教师直接改变教学实践方式。后一种情况可能导致教师声明的理念与实际教学行动之间缺乏一致性。社会文化因素使我们能够更理智地解释这种不匹配,因为这种不一致很容易将责任归咎于教师,从而忽视了环境和教师认知的相互作用。

教师在教学中的所作所为是基于他们已有的一系列预先主动认知、师生互动认知和后期认知的影 响。在语言教学中,认知与实践之间的关系既不是线性的,因为背景因素的中介影响,认知和实践可能并不总是吻合;也不是单向的,因为教师认知的形成是为了应对课堂上出现的问题。因此,可以将语言教学视为一个由认知(cognition)、语境(context)和经验(experience)之间相互作用的动态过程。如我国大学外语语法教学研究的主要焦点是衡量特定教学策略同学习成果的相关性,教师被视为需要控制的变量。从教师认知的角度来看,这忽视了教师对课堂教学活动的主导作用和教师认知对学生学习成果的影响。

(三)关注教师反思性教学

早在两千多年前,孔子就十分强调“反思”对一个人的学习与成长的重要作用,比如“学而不思则罔,思而不学则殆”以及“见贤思齐焉,见不贤而内自省也”等无不折射出反思教育的思想^[10]。

美国著名哲学家、教育家杜威的研究有助于我们理解反思性教学。早在1933年,杜威就区分了常规活动(routine action)和反思活动(reflective action)。反思活动不仅指运用逻辑理性地解决问题的过程,还涉及直觉、情感和激情。反思不可能同常规活动一样形成一套供教师使用的教学方法。同时反思活动必须坚持开放(open-mindedness)、负责(responsibility)和全心全意(wholeheartedness)的态度,为反思提供必要条件。开放的态度,要求倾听多方意见,充分关注其他可能性。因此,反思型教师不断询问自己为什么要做他们正在做的事情。负责的态度,要求仔细考虑行动所带来的后果,考虑教学后果、学术后果和社会后果;全心全意的态度要求教师定期检查自己的假设和信念以及行动的结果,不断学习新东西,从而到达自我提升。

美国学者 Schon 区分了行动前后反思(reflection-on-action)和行动中反思(reflection-in-action)^[11]。反思型教师不同于经验型教师,需要兼顾行动前后反思和行动中反思。传统理念将教师视为技术工(teacher as technician),理论与实践之间存在分离。人们相信理论是在大学和研究中心产生的,只有在学校才能付诸实践。教师的工作是将理论应用于学校的实践,很少有人认识到教师实践中所包含的知识。随着时间的推移,教师不断积累知识,同时在思考教学和实际教学时也会不断构建新知识。行动前后反思和行动中反思就是教师不断学习和总结自己经验的过程。通过反思和总结构建经验的过程涉及问题设定和解决问题。在实践中,反思的过程包括欣赏、行动和重

新认识三个阶段。反思性教学不仅应促进学生发展,还应将教师的专业发展作为另一重要指标。

虽然反思有时可能是一种孤立和高度个人化的事情,但也可以通过与他人的沟通和对话来加强。同时,反思不仅需要关注课堂,还需要关注课堂教学和学校教育的背景,关注工作环境如何影响行为方式。反思性教学需要对个人信仰、经验、态度、知识、价值观的影响以及教师工作条件所提供的机会和约束进行认识、检验和反思。

三、关注学生

建构“学生中心课堂”是国际教育发展趋势,是我国教育适应时代要求的体现,也是教育自身完善所需要的。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》提出到2020年要“基本实现教育现代化”的战略目标。“当前颇受关注的学生中心课堂就是教育现代化过程中的一个现实聚焦点。”^[12]以学生为中心的外语教学把学生看成教学的主体,是信息加工与知识的主动建构者。大学外语教学也越来越关注学生话语(learner-talk)、学生参与(student engagement)和学生自主学习(learner autonomy)。

(一)关注学生话语

早期的二语习得研究本质上是描述性的,或多或少地专注于语法方面。后来研究的注意力转向了学习者的语用方面。随着社会互动学习理论(socio-interactional theories of learning)得到重视,相关研究开始关注课堂如何影响学习者的行为方式,关注学习者在当地语境中如何构建他们的学习。因此,学生的课堂话语备受关注。Ellis概括了外语课堂教学中学生话语受到关注的主要方面及其使用特点与作用(见表2)。这些主要包括:(1)沉默期和独语(silent period and private speech);(2)程式化语言(formulaic speech);(3)结构和语义简化(structural and semantic simplification);(4)母语的使用,即第一语言的使用(use of the first language);(5)元语言的使用(use of metalanguage);(6)对话互动(talking interaction);(7)语言游戏(language play)^{[6]161-182}。

表2 学生话语的使用特点及作用

关注点	特点及作用
沉默期和独语	沉默期为学习者提供了通过倾听提升说话能力的机会
程式化语言	沉默时期学习者可以通过独语尝试获得“说话”的机会独语有助于语言的内化 程式化语言与课堂情境中的交际需求相关联 协助学习者开展课堂学习活动 提高学习者说话流利程度
结构和语义简化	在初级语言学习课堂中,结构和语义简化很普遍,类似于自然习得
母语的使用	具有人际功能(interpersonal metafunction),帮助学习者建立人际关系 帮助学习者建立同活动目标、过程的相互联系
元语言的使用	解决学习者二语知识储备有限的问题 元语言知识对提升学习者二语能力起着重要作用 语法听写(grammar dictation)将学习者的思维表达转化为“人为形式”,为进一步思考特定语言形式提供一种手段
对话互动	学习者发起谈话互动具有不同的交际行为和句法结构特点 学习者提出的问题表现出与教师课堂话语不同的话语特征
语言游戏	增加课堂趣味性,有助于语言操练

学生课堂话语是参与课堂师生对话的重要组成部分,是进行有效教学的基本要素。然而,课堂话语研究长期只关注教师话语和课堂师生对话,“学生课堂话语没有被当作一个独立研究对象进行整体探讨”^[13]。如在我国大学外语课堂教学中普遍存在“沉默式学生课堂话语”。课堂是学生使用英语的重要场景之一,然而学生的课堂沉默行为使其丧失了在课堂上练习口语的绝佳机会,影响了学生英语语言能力的提升^[14]。

(二)关注学生参与

大学教师倾向于用两种方式描述学生参与。第一种描述:积极参与的学生真正关心他们正在

学习的东西,当学生积极参与时,他们的表现超出期望并超越所需。第二种描述:积极参与的学生努力使他们正在学习的内容有意义。学习是一个动态过程,将新信息与已知信息联系起来从而产生意义。“学生参与是学习动机和主动学习的产物,是在学习动机和主动学习重叠的空间中产生的”^{[15]6},如图3所示。

通过大学教育,学生希望经历转变。虽然任何学习都会导致一定程度的变化,但“质变学习”(transformative learning)才是深刻的和彻底的。“质变学习”质疑固有的、不加批判的假设和观点,从而变得更开放、更具渗透性、更合理。大学教育的目标之一是帮助学生学会超越二元思维,认识事物的不确定性和相对性。随着经验的增加,学生开始认识到真相是依赖于语境和相对的,因为没有一个正确的答案,每个人都有权利表达自己的观点。学生认识到问题可能有多个答案,但答案的重要性是有差异的。经验证据和逻辑一致性等特定标准可以帮助学生评估知识的实用性和有效性。最终,学生认识到个人选择,既需要客观分析,也需要个人价值判断。学习动机与主动学习协同作用,相互促进,如同螺旋式上升(见图4),不断发展,形成“质变学习”^{[15]7-8}。

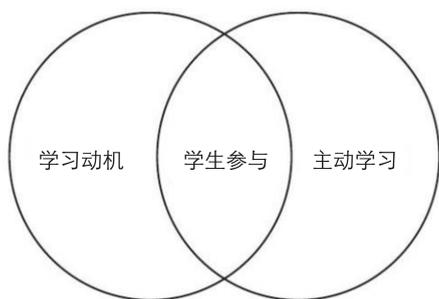


图3 学生参与模型

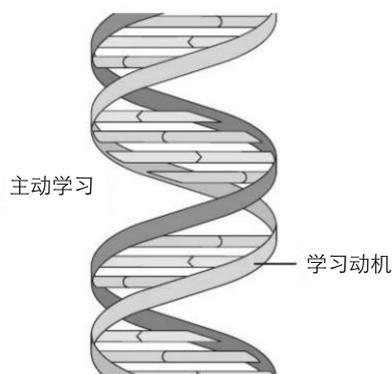


图4 学习动机与主动学习协同作用模型

在大学外语教学中,促进学习动机与主动学习之间的协同作用需要创造三个条件。(1)营造课堂“学习共同体”(learning communities)氛围。在学习共同体中,最重要的目标是学习,但这种学习最好在学生感到归属感的环境中实现,即使有不确定的答案也能轻松地寻求老师或同伴的帮助。学习共同体帮助学生感受到与教师和同学的联系,而不是孤立或疏远。协作活动(collaborative activities)是学习共同体的基本活动方式,促进主动学习。(2)帮助学生以最佳状态应对学习上的挑战。确定学习任务的基本原则之一是能够对学习者提出挑战,但并不破坏学习者尝试的意愿。Vygotsky提出的“最近发展区”(Zone of Proximal Development, ZPD)这一理论同样适用于学生参与。参与式学习发生在学习者当前理解与潜在理解之间的差距中。帮助学生在最佳状态中学习,可以形成主动学习和学习动机相互促进的协同效应。为学生提供高质量的评估和反馈,帮助学生发展元认知技能,有助于学生成为学习过程中的合作伙伴。(3)整合认知(cognitive)、情感(affective)和精神活动(psychomotor),促进学生全面发展。学习的概念不仅仅局限于逻辑思维,学生感知生活、感知自己和教师的教学方式,对他们的学习起着关键作用。

(三)关注学生自主学习

自主学习意味着应该允许和鼓励学生“塑造”自己的学习和生活。在课堂内外学习中,学习者通过自主确定计划和执行计划来培养自主性,同时可以借助“自助访问中心”这一开放式的资源访问中心,获得基于目标语言的印刷、音频和视频材料。自主学习还涉及学习者培训,学习者在大学老师或辅导员的帮助下尝试如何学习。教师培养学生的自主性不仅仅涉及如何看待老师与学生的关系问题,也涉及如何与他们沟通、互动的问题^[16]。在大学外语课堂教学中,教师不应该把自己视为课堂学习的主导者,把自己的知识灌输给学习者。教师可以充当促进者(facilitator),支持学生自主决策;在学生自主决策的过程中,充当顾问(counselor),帮助学生决策;在学生需要相关学习资源时,可充当“资源教师”(resource teacher),为学习者提供自己的经验和相关的专业知识资源。协作体验式学习(collaborative experiential learning)和协商式课程(curriculum negotiation)应该同学习

者的需求和选择相联系,这是发展学生自主学习的一个重要方面。发展学生自主学习的同时,需要重视教师拥有自主权。自主型教师对自己的专业判断有信心,知道何时、何地适当地将决策权转移给学习者,了解讲解课程的方式,寻求与学习者协商。

从大学教师的角度来看,重要的问题是如何运用学习者已经拥有的自主权。出于这个原因,大学教育倾向于培养学生自主学习的能力。在课堂上,中国学生通常被描述为依赖、沉默和被动,他们习惯于以教师为中心的传统学习模式。因此,在大学外语教学中,课程设计和教学方法都要以学习者为中心,让个人活动与小组活动交替进行,最大限度地提高学生的参与度。小组活动可以促进不同小组成员之间的互动、协作。小组中不同成员履行不同职责,例如选择使用哪些学习材料、规划如何进行学习评估以及如何利用小组团队成员的创造力扩大影响等。Victoria Chan 提出的大学英语教学设计为我们培养学生的自主学习能力提供了框架,包括 5 个部分:(1)简短陈述和研讨会(short talks and seminar discussions);(2)小组报告(group presentations);(3)小组辩论(group debate);(4)制作班级小报,即报纸项目(newspaper project);(5)师生商讨(student-teacher consultations)。

每个学生自主选择与他们学习相关或感兴趣的主题进行 5~10 分钟的简短陈述。简短陈述的一个重要方面是陈述随后的研讨内容,以 5 人为 1 组的形式展开。自主学习是一项需要掌握时间的技能。因此,教师必须先从简单的任务开始,逐渐增加任务的难度。在准备小组报告的过程中,老师引导学生练习规划和组织的技巧,并鼓励学生在报告结束后进行反思。小组辩论以学生为中心,旨在提高学习者的自主性。全班分为 3 个辩论小组,以抽签的方式决定正方和反方。要求以当前的学习问题为议题,在课堂内外对辩论的各个方面进行讨论,重点讨论主要论点、成员之间的任务分配等内容。班级必须自行设计辩论的评估标准。由学生组成 3 个编辑小组,合作制作班级报纸。师生商讨在学期中期举行。教师在自主学习课堂中发挥着重要作用,不断改进方法和耐心指导对学生自主学习的成功是不可或缺的关键要素。

培养大学生的自主学习在很大程度上需要倾听学生的意见,并加以沟通和讨论,这将有助于他们感受到在参与课堂教学过程得到尊重。大学教师应创造条件和营造氛围,让学生感受到尊重和鼓励,促进自主学习。

四、结 语

改革开放 40 年以来,我国大学外语教学适应对外开放的需求,不断改革,培养了大批外语人才。外语人才培养模式由培养单一的“语言型”外语人才向培养研究型、复合型、应用型等多种外语人才转变^[17]。2017 年,中国大学“双一流”建设正式启动,外语学科建设如何争创“一流”是当前外语学界关注的热点问题,而外语学科建设的重心应体现在教学上。我国大学外语教学长期拘囿于寻找“最佳的教学方法”。目前,就英语教学价值取向而言,已基本达成共识,即用以学习者为中心的教学法来取代以教师为中心的教学法,这需要强调学生积极参与和自主学习。同时,“外语环境下”的大学外语教学大多发生在课堂,学生学习主要依赖教师在教室里提供大量可理解的语言输入与指导,课堂话语(classroom discourse)在课堂教学和学生语言习得过程中起着不可替代的作用。然而,我国外语课堂话语实证研究多为零星个案研究。近年来在高校不断扩招的情况下,师资素质、梯队建设成为阻碍英语教学进一步发展的瓶颈,教师教学中的所作所为是基于一系列预先主动认知、互动认知和后期认知的影 响。因此,“师范教育改革、反思教学、师资培训刻不容缓,这是英语教学改革的重中之重”^[18]。

“后方法”理论作为一种教学思想并不意味着各种教育理论、教学法及手段失去了存在的意义。这需要教师、学生发挥主体作用。教师通过实践与交流,对教学理论进行反思,不断改进教学方法,形成自己的教学理念。Kumaravadivelu 提出十大教学策略,特别强调对学生本人的关注。这需要关注学生在学习上的创造性与自主性,激发学生学习动机和积极参与。从生态系统的视角来看,大

学外语课堂犹如一个开放型的大系统,生态课堂中教师和学生是两个最为重要的生态因子。生态外语教学观倡导努力促进由教师、学生与教学环境构成的生态教学体系的良性循环^[19]。

参考文献:

- [1] 成晓光. 后方法时代的外语教学法研究[J]. 天津外国语学院学报, 2006, 13(4): 63-68.
- [2] KUMARAVADIVELU B. Understanding language teaching: from method to postmethod [M]. London: Routledge, 2006.
- [3] 常海潮. 教学法“死亡”了吗? ——论外语教学中教师中心角色的回归[J]. 外语界, 2011(3): 36-43.
- [4] 秦杰, 赵晓云. 从外语核心期刊看国内英语教学研究方法的进展——以《外语教学与研究》和《外语界》为例[J]. 外国语文, 2017, 33(5): 129-136.
- [5] 刘学惠. 外语教师教育研究综述[J]. 外语教学与研究, 2005, 37(3): 211-217.
- [6] ELLIS R. Language teaching research and language pedagogy[M]. Chichester: John Wiley & Sons Ltd, 2012.
- [7] 马毅, 刘永兵. 中国英语课堂话语研究——综述与展望[J]. 外语教学理论与实践, 2013(2): 42-47.
- [8] 戚修斌, 孙晓丽. 自然模式或教学模式——基于大学英语优秀教师课堂话语语料的分析[J]. 外语与外语教学, 2007(5): 37-41.
- [9] BORG S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do[J]. Language teaching, 2003, 36(2): 81-109.
- [10] 孟春国. 高校外语教师反思教学观念与行为研究[J]. 外语界, 2011(4): 44-54.
- [11] SEHON D A. Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions[J]. Australian Journal of Adult Learning, 2010, 50(2): 448-451.
- [12] 张鹏君. 建构“学生中心课堂”——基础教育与高等教育的“连通器”[J]. 现代教育管理, 2015(3): 84-88.
- [13] 胡洪强, 陈旭远. 学生课堂话语: 内涵、类型及其生成[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版), 2018(3): 166-170.
- [14] 唐秋艳, 胡晓芳, 曾碧莹, 等. 地方高校英语专业课堂沉默现象及对策研究[J]. 教育教学论坛, 2018(4): 164-166.
- [15] BARKLEY E F. Student engagement techniques: a handbook for college faculty[M]. New York: John Wiley & Sons Inc, 2009.
- [16] GRABBE D. Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility [J]. System, 1993, 21(4): 443-452.
- [17] 张绍杰. 改革开放40年外语人才培养——成就与反思[J]. 中国外语, 2019, 16(1): 4-10.
- [18] 戴炜栋. 构建具有中国特色的英语教学“一条龙”体系[J]. 外语教学与研究, 2001, 33(5): 322-327.
- [19] 韩星, 曹春春. “后方法”视域下的生态语言教学研究[J]. 北京科技大学学报(社会科学版), 2016, 32(3): 21-25.

College Foreign Language Teaching: Change of Focus From Methods to the Role of Teachers and Students

WANG Wei, DAVOUD Borzabadi Farahani

(Faculty of Foreign Languages and Literatures, University of Tehran, Tehran, 1417466191, Iran)

Abstract: Foreign language teaching research has always been focused on finding the "best method". There has always been a phenomenon in Chinese universities to catch up with the newest teaching method. "Method-centered" teaching theory research simplified foreign language learning and teaching, ignoring cognition and emotion of learners and teachers. Kumaravadivelu first proposed the concept of "post-method", including the principles of foreign language teaching which is constituted by the parameters of particularity, practicality and possibility and the ten macro-strategies. Under the guidance of the macro-strategy, the teacher combines three basic parameters into specific teaching environment, and creates various micro-strategies for practical teaching. Foreign language teaching in the post-method era is a dynamic and open educational proposition. It not only focuses on the study of language learners and advocates student-centeredness, but also pays attention to teacher's reflection and creation of teaching theory. The focal point of foreign language teaching research is changed from methods to the role of teachers and students.

Key words: foreign language teaching; "post-method"; college English teacher; student-centeredness; teaching reflection

责任编辑 秦 俭