

外国语言学及应用语言学研究丛书

大学英语教师隐性课程 及其对教学行为和决策的 影响研究

胡萍萍 著



A Study on College English Teachers'
Hidden Agenda and Its Effect
on Teaching Behaviors and
Decision-making

图书在版编目(CIP)数据

大学英语教师隐性课程及其对教学行为和决策的影响研究 /
胡萍萍著. —杭州:浙江大学出版社, 2019. 3
ISBN 978-7-308-18283-6

I. ①大… II. ①胡… III. ①英语—教学研究—高等学校
IV. ①H319.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 120605 号

大学英语教师隐性课程及其对教学行为和决策的影响研究

胡萍萍 著

策 划 张 琛 董 唯

责任编辑 董 唯

责任校对 陆雅娟

封面设计 项梦怡

出版发行 浙江大学出版社

(杭州市天目山路 148 号 邮政编码 310007)

(网址: <http://www.zjupress.com>)

排 版 浙江时代出版服务有限公司

印 刷 虎彩印艺股份有限公司

开 本 710mm×1000mm 1/16

印 张 16.25

字 数 290 千

版 印 次 2019 年 3 月第 1 版 2019 年 3 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-308-18283-6

定 价 48.00 元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社市场运营中心联系方式 (0571)88925591; <http://zjdxcb.tmall.com>

序

中国的大学英语教学自 1978 年改革开放以来发生了巨大的变化,取得了一些显著的成绩。然而,大学英语教学改革的效果仍不够理想。有研究者提出,改革效果不够理想的原因之一是教师实际实施的课程与计划课程之间存在错位或不匹配,而导致这种不匹配的原因是教师对课程有不同的期望、认识、理解和态度等,即 Nunan(1989)的隐性课程假说。教师隐性课程的存在有时会使计划课程中规定的目标和内容在实施过程中走样或打折扣。而且,教师隐性课程会影响他们的教学行为和决策,进而对课堂教学效果产生直接或间接影响。可见,从教师隐性课程角度探讨大学英语教学改革问题具有重要的现实意义。然而,笔者发现,目前学界关于外语教育中隐性课程的研究还比较缺乏,而有关大学英语教学中教师隐性课程的影响研究更为少见。

本研究以大学英语教学改革为背景,以教师实施课程与计划课程的不匹配现象为切入点,考察了产生这些不匹配现象的教师隐性课程因素,分析了这些教师隐性课程因素对教师教学行为和决策的影响,目的是希望从教师隐性课程的角度为解决我国大学英语教学中的“费时低效”问题、探索大学英语教学改革的出路提供新的角度和思路,同时也为高校师资队伍培养和教师专业发展提供一些参考。具体的研究问题是:1)大学英语教学中是否存在教师实施课程与计划课程不匹配的现象?如果是,表现在哪些方面?2)产生这些不匹配现象的教师隐性课程因素主要有哪些?3)这些教师隐性课程因素如何影响教师的教学行为和决策?

基于以上研究目的和研究问题,本研究采用个案研究的方法,运用课堂观察、访谈和书面资料等数据收集工具,对教师实施课程与计划课程之间的不匹配现象、教师隐性课程因素及其对教师教学行为和决策的影响进行较为深入细致的考察。在研究的第一阶段,采用便利抽样和目的性抽样的策略,选取上海市三所高校的三位教师,对他们的大学英语课堂进行开放式观察,之后对其进行非结构性访谈,考察他们在教学中是否存在实施课程与计划课程不匹配

的现象及其表现形式,分析产生这些不匹配现象的教师隐性课程影响因素,从而回答前两个研究问题。在研究的第二阶段,同样采用便利抽样和目的性抽样的策略,在浙江省同一所高校中选取担任同一级别大学英语课程教学的三位教师进行了课前访谈、课堂观察和课后访谈,着重调查教师隐性课程因素如何影响教师的教学行为和决策,从而回答第三个研究问题。通过对前后两个阶段研究结果的厚实描述(thick description),形成对教师实施课程与计划课程的不匹配现象、教师隐性课程因素及其对教师教学行为和决策的影响的阐释性理解。

第一阶段个案研究发现,大学英语教学中确实存在教师实施课程与计划课程的不匹配现象,表现在教师们会在教学目标、教学内容、教学组织、师生互动与师生角色、教学资源以及教学评价方面或增加或删减或突出某些内容和经验,还有一些内容和经验是与计划课程部分符合、部分不符合的,从而形成了教学过程中的增加型、减少型、突出型以及部分符合型这四种隐性课程类型,这些内容与经验就构成了教学过程中的教师隐性课程。研究结果验证了Nunan(1989)的隐性课程假说和史光孝(2011)等的研究发现。进一步分析发现,产生这些不匹配现象的原因有学生因素、课程因素以及学校教学改革和学院教学管理制度等环境因素。但更为重要的是教师在观念态度中的隐性课程因素(如课程观、教学观、师生角色观、资源观和职业发展规划)和个体特征中的隐性课程因素(如专业背景、教学经历、教学风格、兴趣爱好等)。

第二阶段个案研究发现,教师观念态度中的隐性课程因素(尤其是职业发展规划和课程与教学目标观)对教师的教学行为和决策具有很强的指导作用。在教师个体特征因素中,教师的性格和教师期望等是影响教师教学行为和决策的重要因素。此外,教师的出国留学经历虽然对教学内容选择会产生重要影响,但对他们的教学行为和决策没有明显影响。

除了以上这些主要发现外,两个阶段研究都发现,高校大学英语显性课程建设还存在诸多问题。根据这些发现,笔者对临时性概念框架进行了修正,提出了理论框架,并对高校显性课程建设、师资队伍建设和培养以及教师专业发展提出了相应的建议。最后的结论部分阐述了本研究的创新之处和局限性,展望了教师隐性课程研究的未来发展方向。

目 录

第1章 绪 论	(1)
1.1 研究背景	(1)
1.2 研究目的和研究内容	(20)
1.3 研究问题和研究方法	(21)
1.4 研究意义	(22)
1.5 本书结构	(23)
第2章 文献综述	(24)
2.1 引 言	(24)
2.2 课程的定义和类型	(24)
2.3 隐性课程	(30)
2.4 外语教育中的隐性课程	(47)
2.5 教师课程与教师隐性课程	(50)
2.6 国内外隐性课程研究	(63)
2.7 教师的教学行为和决策	(68)
2.8 对课程、教师课程、隐性课程、教师隐性课程概念的再界定	(75)
2.9 本章小结	(76)
第3章 研究设计	(78)
3.1 引 言	(78)
3.2 本研究的临时性概念框架	(78)
3.3 研究问题	(79)
3.4 研究方法及其选择理据	(80)
3.5 研究对象及其选择理据	(81)

3.6	数据收集工具与实施过程	(86)
3.7	数据分析	(98)
3.8	研究信度与效度	(100)
3.9	研究伦理	(101)
3.10	本章小结	(102)
第4章	第一阶段个案研究的结果与讨论	(103)
4.1	引言	(103)
4.2	教师实施课程与计划课程的个案分析	(103)
4.3	教师隐性课程因素个案分析	(128)
4.4	三位教师在隐性课程方面的共性与个性	(140)
4.5	本章小结	(149)
第5章	第二阶段个案研究的结果与讨论	(150)
5.1	引言	(150)
5.2	教师隐性课程因素对教学行为和决策的影响	(150)
5.3	三位教师的隐性课程及教学行为和决策对比	(181)
5.4	本章小结	(185)
第6章	启示与建议	(186)
6.1	引言	(186)
6.2	研究启示	(186)
6.3	研究建议	(194)
6.4	本章小结	(197)
第7章	结论	(198)
7.1	主要内容回顾	(198)
7.2	主要研究发现	(199)
7.3	本研究的理论框架构建	(201)
7.4	研究创新	(203)
7.5	研究局限与展望	(204)
	参考文献	(206)

附 录	(223)
附录 1 对李老师的课堂观察田野笔记(节选)	(223)
附录 2 对周老师的课堂观察田野笔记(节选)	(224)
附录 3 对吴老师的课堂观察田野笔记(节选)	(225)
附录 4 课堂观察记录表	(226)
附录 5 两个研究阶段中使用的访谈提纲	(228)
附录 6 对钱老师的访谈田野笔记(节选)	(229)
附录 7 对钱老师的访谈反思日志	(230)
附录 8 学校 A 的大学英语教学大纲	(231)
附录 9 学校 B 的基础英语教学大纲	(236)
附录 10 学校 C 的大学英语教学大纲	(239)
附录 11 学校 D 的大学英语教学大纲	(241)
附录 12 孙老师访谈资料开放编码手稿(节选)	(244)
附录 13 孙老师访谈资料主轴编码手稿	(245)
附录 14 孙老师访谈资料选择编码手稿	(246)
索 引	(247)
致 谢	(249)

第1章 绪 论

1.1 研究背景

当今世界正处在大发展、大变革和大调整时期,经济全球化深入发展,科技进步日新月异,人才竞争日趋激烈。随着中国经济和社会的快速发展,提高国民素质、培养国际化创新人才的重要性和紧迫性日益凸显。中国未来发展、中华民族伟大复兴,关键靠人才,基础在教育。为此,国家和地方各级政府出台了一系列政策文件,保障高等教育在促进国家和社会经济发展中的重要地位。

1.1.1 国家和地方高等教育发展战略要求

2010年7月29日,为促进教育事业科学发展,全面提高国民素质,加快社会主义现代化进程,教育部正式颁布了新世纪我国第一个教育规划纲要《国家中长期教育改革与发展规划纲要 2010—2020年》。纲要指出,提高质量是高等教育发展的核心任务,要牢固确立人才培养在高校工作中的中心地位,着力培养信念执着、品德优良、知识丰富、本领过硬的高素质专门人才和拔尖创新人才;为此,各高校应加大教学投入,把教学作为教师考核的首要内容(教育部,2010)。2012年4月,教育部又发布了《关于全面提高高等教育质量的若干意见》,规定各高校应把本科教学作为高校最基础、最根本的工作,领导精力、师资力量、资源配置、经费安排和工作评价都要体现以教学为中心,着力解决人才培养和教育教学中的重点难点问题,要创新教育教学方法,倡导启发式、探究式、讨论式、参与式教学(教育部,2012)。2017年10月18日,习近平总书记在十九大报告中指出,必须把教育事业放在优先位置,深化教育改革,加快教育现代化,办好人民满意的教育,实现高等教育内涵式发展。这些政策

文件的颁布充分说明国家对高校教育教学质量和教师队伍建设的重视程度,也为各个地方和高校的教育教学实施提供了指导依据。

为了贯彻落实国家有关高等教育的方针政策,各个地方也相继颁布了有关教育质量改革的文件。以浙江省为例,2010年12月,省教育厅出台了《浙江省中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》,强调到2020年,教师整体素质应明显增强,优质教育资源总量不断扩大,人才培养模式更趋多样,教育内容、方法、手段不断创新,课堂教学质量全面提高,提倡要深入研究课堂教学,坚持以学生为主体,以教师为主导,调整教与学的关系。2014年9月5日,浙江省教育厅专门印发了《浙江省高校课堂教学创新行动计划(2014—2016年)》,对高校课堂教学提出了总体要求,即:强化推进教学创新的政策导向,营造重视课堂教学的良好氛围;优化教学方式,不断提高课堂教学质量。同时还把强化课程建设质量、创新课堂教学方式、完善课堂教学制度、严格课堂教学管理和改革完善教学评价作为主要任务。

由此可见,国家和地方各级政府都把提高教育质量、强化课堂教学、建设教师队伍作为重中之重的工作来抓。大学英语教学是高等教育的一个重要组成部分,大学英语教学质量的好坏直接关系到高等教育目标的实现,正如夏纪梅(2000:4)所说,“大学英语课程的质量和效益问题,是受到国务院直接关注、全国各级领导重视、关系到国家的经济改革进程的问题,它是一个战略问题,是一个系统工程”。进入21世纪以来,随着科技的飞速发展、信息时代的到来,英语的国际地位日益突显,我国大学英语教学逐渐不能满足经济发展和对外交流的需要。“外语教学费时低效”“聋子英语”“哑巴英语”等问题引起了社会各界的广泛关注,深化大学英语教学改革,提高教育质量,成为高等教育研究的热点话题。

1.1.2 大学英语教学改革的历史回顾与发展困境

1.1.2.1 大学英语教学改革的历史回顾

大学英语是指为非英语专业本科生开设的英语课程,是一门关系到几乎每一位大学生的重要基础课程,即原先的“公共英语”。1986年11月,中国公共外语教学研究会更名为中国大学外语教学研究会。自此,“大学英语”这个名称开始逐步替代原先的“公共英语”(王守仁,2008:13)。作为一门公共基础课程,大学英语的学习人数众多,涉及面广,影响力大,因而不断改进大学英语教学是全面提高高等教育质量的必然要求。

自1978年改革开放以来,中国的大学英语教学经历了三个发展阶段和三

轮大规模的教学改革,产生了四份重要的大学英语教学大纲,对大学英语教学产生了深远影响,取得了较显著的成绩。

第一阶段为大学英语教学的恢复阶段(1978—1984年)。1978年8月,教育部在北京召开了全国外语教育座谈会,就外语教育质量、外语师资队伍建设、教材编写等进行了讨论,提出“要大力办好高等学校公共外语教育,为国家培养既懂专业又掌握外语的科技人才”(王守仁,2008:14)。此次座谈会的召开标志着遭受“文化大革命”破坏的大学英语教学逐渐恢复正常。1980年,教育部颁发了改革开放以来第一份大学英语教学大纲,即《英语教学大纲(高等学校理工科本科四年制试用)(草案)》。该大纲将大学英语教学分为两个阶段:基础英语教学阶段和专业阅读教学阶段。基础英语教学阶段的教学目的是“为学生阅读英语科技书刊打下较扎实的语言基础”,专业阅读教学阶段的教学目的是“使学生具备比较顺利地阅读有关专业的英语书刊的能力”(转引自王守仁,2008:41)。可见,该大纲规定的大学英语教学的主要任务是以阅读为导向,以科技英语为内容,为学生打下语言基础,听、说、写、译等语言技能不是教学目标,而只是围绕提高阅读能力的练习手段。1982年,教育部在武汉召开了“高等学校公共英语课教学经验交流会”,决定修订大学英语教学大纲,以适应四个现代化建设的需要,并通过了会议精神《纪要》。这标志着新一轮大学英语教学改革拉开序幕,从而为我国大学英语教学进入稳定发展阶段打下基础。

第二阶段为大学英语教学的稳定发展阶段(1985—2001年)。1985年3月,教育部正式颁布了《大学英语教学大纲(高等学校理工科本科用)》。1986年4月,又颁布了《大学英语教学大纲(高等学校文理科本科用)》。这两份大学英语教学大纲是“当时背景下提高大学英语教学质量的重要尝试,也是新中国成立以来第一份最为完整和详尽的大学英语教学大纲”(王守仁,2008:17-18)。根据当时的教学大纲规定,大学英语的教学目的是“培养学生具有较强的阅读能力、一定的听的能力、初步的写和说的能力,使学生能以英语为工具,获取专业所需要的信息,并为进一步提高英语水平打下较好的基础”(大学文理科英语教学大纲修订组,1986:1)。该大纲与1980年的大纲一样,都把英语作为工具,强调打好语言基础,突出阅读技能的培养。所不同的是,它增加了一定的听的能力、初步的写和说的能力。同时还确定了分级教学、专业阅读必修课的设置等改进英语教学的重要措施。在这两份教学大纲的指导下,大学英语四级考试(CET-4)和六级考试(CET-6)相继于1987年和1989年在全国各地首次举行,从而为检查和评定大学生的英语水平提供了统一的量尺,为用

人单位判断毕业生的英语水平提供了重要的参考,同时也对大学英语教学起到了积极的反拨作用。与此同时,很多高校纷纷参与到教学改革之中,围绕这两份“新大纲”“新模式”(分级教学)和“新考试”(CET-4/CET-6)进行了有益的尝试,积累了一些成功经验。但由于当时两个大纲的词汇表和教学要求不完全一致,加上全国大学英语四、六级统考的强大压力,制定一份全国统一的大学英语教学大纲迫在眉睫。1994年7月和12月,国家教育委员会(简称“教委”)高教司召开了两次全国大学英语教学研讨会,就“新形势下,如何使我国大学英语教学再上一个新台阶”的中心议题展开了讨论。这两次会议“实际上也标志着新一轮大学英语教学改革的开始”(蔡基刚,2010:4)。1996年11月,教委开始在全国八所学校进行教学改革试点,尝试设计各自学校的水平考试、制定考试大纲。1999年9月,《大学英语教学大纲(征求意见稿)》由高等教育出版社和上海外语教育出版社联合出版。此大纲中规定,大学英语教学的目的是“培养学生具有较强的阅读能力和一定的听、说、写、译能力,使他们能用英语交流信息。大学英语教学应帮助学生打下扎实的语言基础,掌握良好的语言学习方法,提高文化素养,以适应社会发展和经济建设的需要”(《大学英语教学大纲》修订工作组,1999:1)。可以看出,新大纲在强调阅读能力的同时,加大了对听、说、写和译的能力要求,从原来的以英语为工具获取信息改成了用英语交流信息;同时增加了学习方法和文化素养等方面的因素,即去掉了英语的“工具性”,代之以“人文性”,这是与前面两份大纲明显不同的地方之一。新大纲还第一次将通过四级考试硬性规定为全国各类高等院校学生均应达到的基本要求。与此大纲相对应,大学英语四、六级考试委员会从1999年5月起开始实施大学英语四、六级口语考试(CET Spoken English Test),同时还引进了复合式听写(Compound Dictation)、简答题(Short Answer Questions)和英译汉(Translation from English to Chinese)等综合性新题型。1999年5月,国务院做出扩大高校招生规模的决定,高等教育进入大众化阶段,对大学英语教学产生了直接影响,使得原来大学英语教学中存在的一些问题日益突出,如学生听说能力薄弱、应试教学倾向明显、师资匮乏、教学方法比较单一、现代化教学手段未能广泛使用等。这些问题的存在说明我国的外语教学效果不够理想,还不能适应国家经济和社会发展,特别是改革开放和扩大对外交往的需要。有关“外语教学费时低效”“聋子英语”“哑巴英语”的批判声此起彼伏,大学英语教学面临新的挑战,急需通过改革加以解决。

第三阶段是大学英语教学的改革阶段(2002年至今)。随着2001年成功申办北京奥运会和加入世贸组织,中国与世界各国的交流不断扩大,国家和社

会对大学生英语水平的要求也随之提高。2003年4月,教育部正式启动“高等学校教学质量和教学改革工程”,把大学英语教学改革列为四项质量工程之一,标志着第三轮大学英语教学改革的正式开始。“此次改革规模之大,力度之强,影响之广,在我国外语教学史上前所未有”(陈坚林,2010:25)。2004年1月,教育部正式印发了《大学英语课程教学要求(试行)》(简称《课程要求》),同时确定了180所院校为教学改革试点单位,自此拉开了由点到面、先试点再推广、轰轰烈烈的大学英语教学改革的大幕,目的是解决长期困扰大学英语教学界的“聋子英语”“哑巴英语”“外语教学费时低效”和教学资源紧缺等问题。新颁布的《课程要求》的主要内容包括:1)一个目标,即培养学生英语综合应用能力特别是听说能力,同时增强学生的自主学习能力,提高综合文化素养,从而改变了过去以阅读能力为主的教学目标;2)一个教学模式,即充分利用多媒体和网络技术,采用基于计算机和课堂的新教学模式;3)两个观念转变,即从“以教师为中心”的教学转变到“以学生为中心”的教学,从完全的课堂教学转变到“课堂面授+网络自主学习”的教学;4)三种层次要求,即一般要求、较高要求和更高要求,规定了这三个层次在听、说、读、写、译和词汇量方面的具体能力要求。同时该文件规定,各高校应“按照《课程要求》确定符合本校实际情况的大学英语教学目标,设计各自的大学英语课程体系,将各种必修课程和选修课程有机结合,以满足不同学生的学习需求”(教育部高等教育司,2004:5)。这一转变体现了外语界对大学英语这一课程的理解和理念的改变,使大学英语的课程设置走向了多元化。应该说,该《课程要求》“体现了与时俱进的改革精神,它对于深化大学英语教学改革,进一步提高学生英语综合应用能力,尤其是听说能力,适应我国社会发展和国际交流的需要,满足我国高等教育的发展要求,将起到预期的积极作用”(蔡基刚,2004:10)。在《课程要求》经过三年试行后,教育部于2007年7月正式印发了修订后的《大学英语课程教学要求》,使其成为指导我国当前和今后一段时期内大学英语教学的最重要的一份文件。通过本轮教学改革的实施,大学英语教学在课程地位、教学目标与教学内容、课程设置、教学模式与教学方法、多媒体网络资源的使用与开发、教学评价、教师队伍建设以及教学条件与环境等方面取得了较显著的成绩(王守仁,2010;蔡基刚,2010;吴鼎民,韩雅君,2010;王守仁,王海啸,2011;文秋芳,2012),开创了我国高校大学英语教学的新局面。正如王守仁(2013a:10)所说,“对于十年教改,应该充分肯定其成绩,重视交流能力培养,重视计算机网络技术在外语教学中的应用,重视发展学生自主学习能力,不仅抓住了历史机遇,也适应了时代要求,有其历史的合理性和必要性,取得的阶段性成果为大

学英语教学更大的发展奠定了基础”。

综上所述,改革开放以来中国的大学英语教学走过了三个发展阶段,即恢复阶段(1978—1984年)、稳定发展阶段(1985—2001年)和改革阶段(2002年至今),经历了三轮较大规模的教学改革,即分别开始于1982年、1994年和2003年的第一、二、三轮教学改革,产生了四份重要的大学英语教学大纲。从历次大学英语教学大纲名称及其对大学英语教学目标描述的对比(见表1.1)中可以看出,大学英语的教学目标经历了由突出阅读能力到听说能力,由强调工具性目标到工具性和人文性目标并重的方向性转变。

表 1.1 历次大学英语教学大纲名称及其对大学英语教学目标描述的对比

年份	大纲名称	教学目标
1980	《英语教学大纲(高等学校理工科本科四年制试用)》	基础英语教学阶段:为学生阅读英语科技书刊打下较扎实的语言基础 专业阅读教学阶段:使学生具备比较顺利地阅读有关专业的英语书刊的能力
1985、1986	《大学英语教学大纲(高等学校理工科本科用)》和《大学英语教学大纲(高等学校文理科本科用)》	培养学生具有较强的阅读能力、一定的听的能力、初步的写和说的能力,使学生能以英语为工具,获取专业所需要的信息,并为进一步提高英语水平打下较好的基础
1999	《大学英语教学大纲(征求意见稿)》	培养学生具有较强的阅读能力和一定的听、说、写、译能力,使他们能用英语交流信息。大学英语教学应帮助学生打下扎实的语言基础,掌握良好的语言学习方法,提高文化素养,以适应社会发展和经济建设的需要
2004、2007	《大学英语课程教学要求(试行)》和《大学英语课程教学要求》	培养学生的英语综合应用能力,特别是听说能力,使他们在今后学习、工作和社会交往中能用英语有效地进行交际,同时增强其自主学习能力,提高综合文化素养,以适应我国社会发展和国际交流的需要

从时间间隔来看,平均每八年左右就会有一次大学英语教学改革。那么,大学英语教学为何会经历如此频繁的改革?蔡基刚(2013:12)认为,主要是由于“大学英语是一门和社会需求以及国家形势密切相关的课程,而不是学科,因此它更频繁地需要通过改革来适应社会和国家的发展要求,成为教学改革的试验田”。可以说,每一轮大学英语教学改革和制定的大学英语教学大纲都是时代发展的产物,在当时的背景下具有一定的合理性、科学性和先进性,都会对大学英语教学质量的提高、教学条件和环境的改善以及教师素质的提升

起到推动作用。

1.1.2.2 大学英语教学改革的发展困境

在这三轮教学改革中,第三轮改革的力度和影响均超过了前两次,尤其是在开展基于计算机和课堂的英语教学模式改革方面取得了令人瞩目的成就。然而,“无论怎样改,社会和学生似乎对大学英语教学质量的满意度都没有明显提高”(文秋芳,2014:1)。大学英语教学仍存在很多问题,面临着诸多发展困境。

(1) 专门用途英语还是通用英语的方向之争

经过第三轮的改革,大学英语基本完成了教学模式转变的任务,教学改革下一步的突破口和发展方向就成了学界普遍关注的话题。然而,对于这一问题,国内学者众说纷纭,甚至展开了激烈的争论,出现了三种不同的观点。以复旦大学蔡基刚教授为代表的一派学者认为我国目前的大学英语教学正在进入一个重要的历史转型时期,或称为“后大学英语教学时代”,专门用途英语或学术英语应成为我国大学英语教学的未来发展方向,目前的通用英语应边缘化,并逐渐被替代(章振邦,2003;蔡基刚,2004,2007,2010,2012a,2013,2014,2015;龙芸,2011;杨惠中,2012;束定芳,2013)。他们的主要依据是我国大学新生英语水平的大幅度提高、学生对学术英语的需求和国家发展战略的需要。2012年7月,上海高校大学英语教学指导委员会明确宣布将学术英语作为大学英语教学的主要方向,并着手制定了我国第一份以学术英语为导向的大学英语教学指导文件《上海市大学英语教学参考框架》(蔡基刚,2012b)。2013年上海市教育委员会正式发布《上海市教育委员会关于开展大学英语教学改革试点工作的通知》,指出“试点高校应从2013年秋季开学起选择一定规模的学生开展教改试点”(王欣,王勇,2015:31)。第二种观点则恰恰相反。以南京大学王守仁教授为代表的学者认为通用英语是主导性的,学术英语只能在一小部分重点大学如“985工程”和“211工程”高校中实行,大学英语教学未来的主导方向应是通用英语和通识英语(王守仁,2013b;吴鼎民,韩雅君,2010;王哲,李军军,2010;杨枫,吴诗玉,2013;胡开宝,谢丽欣,2014)。他们的主要依据是中国大部分学生英语水平的实际状况、语言的人文属性以及通识教育的重要性等。第三种则是折中的观点。以北京外国语大学文秋芳教授为代表的一些学者认为包括学术英语在内的专门用途英语和通用英语可以互补并存,同步发展(文秋芳,2014;史光孝,赵德杰,2011;殷和素,严启刚,2011)。文秋芳(2014)提出的通用英语与专门用途英语互补的理据有三个,即我国国际化人才所需的素质、科学家的实践、《欧洲语言共同参考框架》对语言能力不同级别的要求。这三种观点可以分别简称为“替代派”(用专门用途英语替代

通用英语)、“保持派”(保持通用英语的主导地位)和“互补派”(通用英语与专门用途英语互补)。每一派都从不同的角度出发,给出了相应的理据来支持自己的立场,可谓“各有各的理”。可见,在经历了前三轮的教学改革之后,中国高校大学英语教学走入了发展的十字路口或瓶颈期,使得大学英语教师们也都有着一种既混乱又惶恐不安的感觉,不知“大学英语教学路在何方”(蔡基刚,2012c)。马武林、胡加圣(2014)提出,不同层次的高校应该开设不同的大学英语选修课程和后续课程,但是,在开设这些后续课程的过程中,师资和教材是当前遇到的最大问题。因而,切实解决这两个问题才是改革的关键所在。毋庸置疑,大学英语课程正酝酿着新一轮的从教学形式和手段到教学内容的改革。事实上,在专家学者们进行激烈争辩的同时,教育部也正积极酝酿着改革开放以来第五份大学英语教学大纲的制定和修改。这就是新修订的《大学英语教学指南》(简称《指南》)(教育部高等学校大学外语教学指导委员会,2015)。《指南》中首次把专门用途英语(包括学术英语和职业英语)列入了大学英语的教学内容,肯定了它在大学英语教学中应有的地位。这一举措可以说是对之前三派学者关于大学英语教学改革发展方向激烈论战的回应,也必将对新一轮大学英语教学改革产生重要影响。

(2) 学分压缩、学时减少与国家对国际化人才和学生外语能力需求之间的矛盾

从前面的历史回顾中我们可以看出,大学英语教学走过了从改革开放初期的艰难起步、稳定发展到 20 世纪末和 21 世纪初的顶峰时期,再到近些年日渐冷却和衰落的历程,大学英语课程的学分和学时也由此发生了明显的变化。2004 年颁布试行的《课程要求》中规定,大学英语课程应尽量保证在本科总学分中占 10%,即 16 学分左右(教育部高等教育司,2004),有些学校甚至将大学英语学分提高到 20 学分左右。按每个学期 4 学分计算,每个大学生至少要修读四个学期的基础英语课程。但是最近几年,由于新生英语水平不断提高、社会对大学英语教学效果的质疑等原因,大学英语学分压缩和学时减少在高校中似乎已呈普遍趋势。根据高等学校大学外语教学指导委员会(简称“教指委”)2009 年至 2010 年对全国 530 所高校的大学英语教学情况的调查,“有越来越多的学校在逐步减少大学英语必修课的学分,而且这种倾向在层次越高的学校越明显”(王守仁,王海啸,2011:6)。蔡基刚(2012a)的统计结果表明,有 50%“二本”以上的高校已将大学英语课程压缩到 12 学分,许多重点大学已压缩到 6~9 学分。很多高校的大学新生只需要修读两个学期的基础英语课,有些甚至连一个学期也不需要。冯燕(2010:69)在对全国 32 所教育部直

属大学的师生比进行调查分析后,认为“公共外语课程可能会在短时间内从教育部部分直属高校课程体系中退场,裁减和转型是解决多余大学英语课程的两种途径”。蔡基刚(2012a:46)也认为,减少乃至最后取消大学英语基础课程的学分是必然趋势,大学英语必将走向衰落和消亡,而且由于受教育国际化的影响,这个进程正在加速。这些事实的存在和观点的提出足以表明当前大学英语教学面临着严峻的生存危机。

然而,与学分压缩、学时减少的严峻形势形成鲜明对比的是国家对国际化人才和学生外语能力的要求不断提高。《国家中长期教育改革与发展规划纲要(2010—2020年)》指出,高校要“加强国际交流与合作……培养大批具有国际视野、通晓国际规则、能够参与国际事务和国际竞争的国际化人才”(教育部,2010:13)。2012年12月,教育部国家语言文字工作委员会(2012)正式实施《国家中长期语言文字事业改革和发展规划纲要(2012—2020年)》,其中明确规定,“根据国家战略需求,制定应对国际事务和突发事件的关键语言政策,建设国家多语言能力人才资源库,促进制定外语语种学习和使用规划”,从而将外语人才培养和学生的外语能力的提高上升到国家战略和国家安全的理论高度,外语也由此“成为国家核心竞争力和国家软实力的重要体现”(赵雯,王海啸,余渭深,2014:15)。英语作为我国第一大外语,在高校外语教育中的作用尤为突出。因而,这些文件的出台也充分体现了国家对大学生英语水平和能力的要求日益提高。赵雯、王海啸、余渭深(2014)参照欧洲理事会开发的集知识(knowledge)、技能(skills)与能力(competences)于一体的目标分类学框架(简称KSCs),提出了新大学英语语言能力框架(见表1.2)。

表 1.2 大学英语语言能力描述维度及其组成要素

能力	组成要素
认知能力(语言知识)	语言能力、社会语言能力、语用能力
功能能力(语言技能)	听、说、读、写、译
策略能力(元能力)	学习策略、自我学习能力
社会能力	思辨能力、沟通能力、合作能力、跨文化能力、解决问题能力、创新能力以及使用信息、媒体与技术的能力

来源:赵雯,王海啸,余渭深,2014:20

新大学英语语言能力框架为新时期的大学英语教学提出了更高要求。然而,面对如此精细的语言能力框架,我们不禁要问,大学生需要修读多少学分和学时才能基本达到这些能力要求?教师又需要多少时间和精力投入才能

较好地完成这些目标所规定的任务?遗憾的是,赵雯、王海啸、余渭深(2014)的研究没有能够对这个问题进行考察。但有一点是毋庸置疑的,那就是没有一定量的学分和学时的修读要求以及精力的投入,如此多样的语言能力是绝不可能通过短短一两个学期的大学英语课程的学习来实现的。因而,当前各高校纷纷压缩学分、减少学时的趋势显然与国家对国际化人才培养和外语能力提高的要求有点背道而驰。如何处理好这对矛盾也是目前大学英语教学改革中应着力探讨和解决的问题。

(3) 现代信息技术对传统大学英语教学体系的冲击

随着互联网信息化时代的到来,现代信息技术已广泛应用于教育领域,从而使外语课程构成范式发生了转变。传统外语课程的“2+1”模式(理论、方法+课程或教材),即教学理论和教学方法体现于课程或教材之中正逐渐被“3+1”模式(理论、方法、技术+课程或教材),即教学理论、教学方法和信息技术体现于课程或教材之中(陈坚林,2010:39)所替代。信息技术进入并与外语课程整合后,外语课程的构成范式也就自然地传统的“2+1”模式转变为“3+1”模式。《大学英语课程要求》(2004 版和 2007 版)正是这种“3+1”模式的最集中体现,因为它在我国外语教育史上首次将计算机作为课程的有机组成部分,使计算机在课程中的地位从辅助走向了教学的前台,它所大力倡导的基于计算机和网络的教学模式正是对信息技术的巨大作用及其对教育可能产生影响的一种前瞻性思考。因此,课程构成范式的转变是计算机网络环境下外语课程定位的首要特征之一。外语课程应该以这种“3+1”模式来进行设置和规划,将计算机设为课程的有机组成部分,使其成为外语教学系统中的必备要素之一(陈坚林,2010:41)。近几年,随着互联网的极速发展,智能手机、平板电脑、传感器等各种设备的相继问世以及 Facebook、YouTube 等交互平台的不断涌现,尤其是 2012 年以来国际慕课(MOOCs)课程资源的出现为人类提供了跨越时空学习和交流的机会。学生可以通过 Udacity、Coursera、edX 以及“学堂在线”等平台免费学习国内外顶尖大学的名师名课,这大大满足了高等教育大众化和学习者个性化学习的需求,实现了优势资源的全球共享,但同时也给传统大学英语教学带来了巨大的冲击和挑战。马武林、胡加圣(2014:50)认为,“国际 MOOCs 资源对我国大学英语教学带来了三大挑战,即挑战我国高校人才培养质量,挑战大学英语课程内容和挑战大学英语评价方式”。很多高校大学生在完成大学英语课程的学习后仍达不到学习国际慕课的语言要求,听说能力不过关,语言综合运用能力不高,学术英语能力训练明显不足,经不起真实语言环境的检验。这些都说明以培养学生的人文素养为