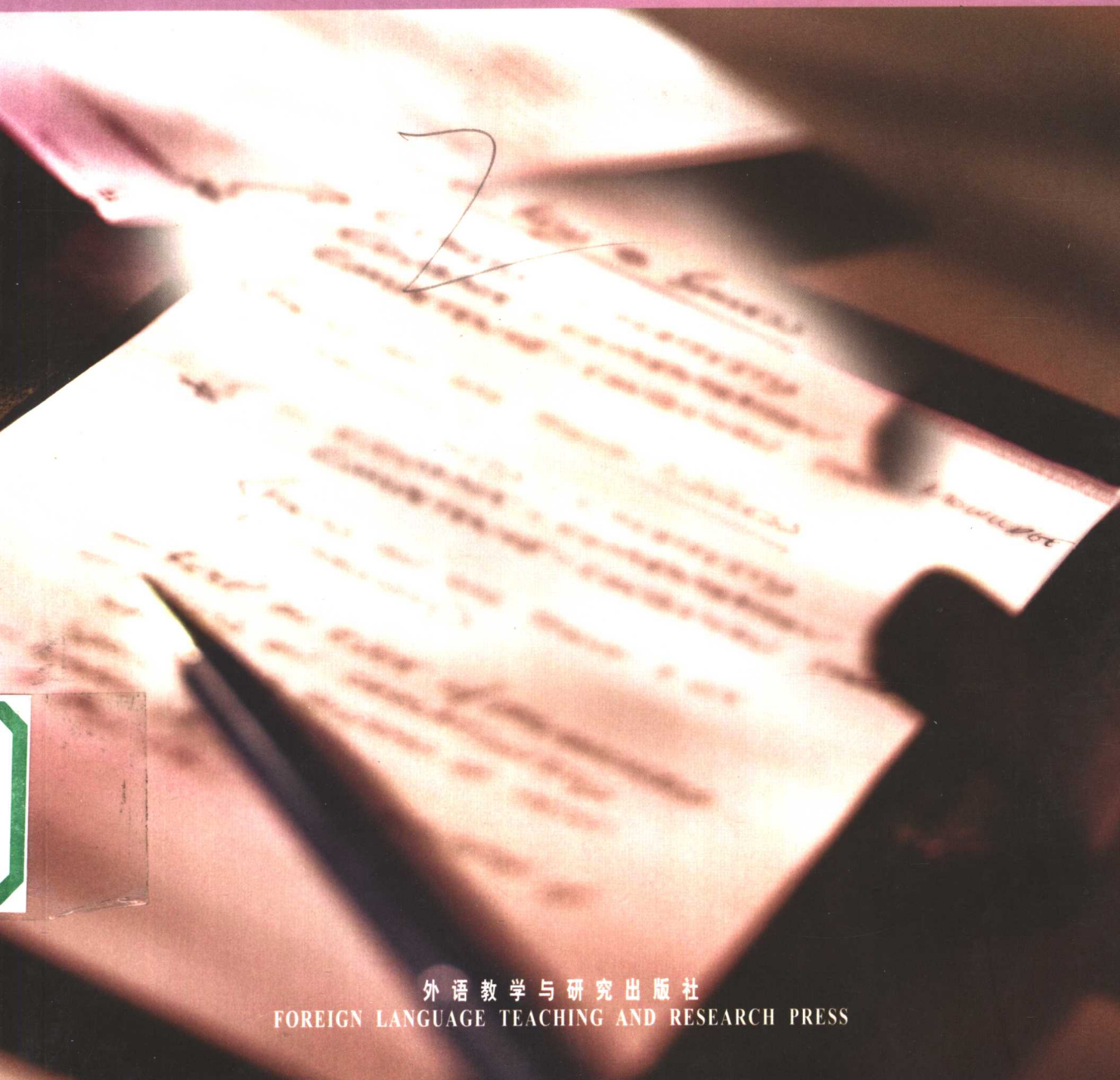




大学英语教学改革 方法与途径

◎ 主编：黄汉升



外语教学与研究出版社
FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND RESEARCH PRESS



大学英语教学改革 方法与途径

H319.1

1

◎ 主 编：黄汉升

◎ 副主编：林大津 黄远振

外语教学与研究出版社

FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND RESEARCH PRESS

北京 BEIJING

图书在版编目(CIP)数据

大学英语教学改革:方法与途径/黄汉升主编. —北京:外语教学与研究出版社, 2006.7
ISBN 7-5600-5940-6

I. 大… II. 黄… III. 英语—教学改革—高等学校—文集 IV. H319.1-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2006) 第 089854 号

出 版 人: 李朋义

责任编辑: 陈 静

封面设计: 彭 山

出版发行: 外语教学与研究出版社

社 址: 北京市西三环北路 19 号 (100089)

网 址: <http://www.fltrp.com>

印 刷: 北京市鑫霸印务有限公司

开 本: 787×1092 1/16

印 张: 19.5

版 次: 2006 年 8 月第 1 版 2006 年 8 月第 1 次印刷

书 号: ISBN 7-5600-5940-6

定 价: 28.90 元

* * *

如有印刷、装订质量问题出版社负责调换

制售盗版必究 举报查实奖励

版权保护办公室举报电话: (010)88817519

高校外语教学改革的“实”与“是”(代序)

林大津

20多年来,整个国家的改革开放呈全方位、多层次、微观与宏观相辅相成、大小系统互有关联的格局。高等教育改革是整个国家改革开放大背景下的部门改革,这一部门的改革与整个国家的改革开放密不可分。高校外语教学改革是高等教育改革的一部分,这方面的改革与整个教育体制,乃至整个国家的改革开放同样密不可分。要加快高校外语教学改革的步伐,并取得多快好省的成效,我们的探讨不能就事论事,而要把这一改革置入整个国家改革开放的大背景下进行综合考察,考察社会、经济、文化、历史对外语教学改革的时代要求与制约因素。高校外语教学改革应重视外语教学的理论探讨,但不应从理论到理论,而要实事求是地分析外语学习的必要性和可行性。只有尊重事实,才能明晰是非。尊重事实意味着先了解——

一、社会与时代对外语人才的需求

让我们设想以下一些情景:一个从事外贸的经理与美国商人洽谈业务,身边带着一个翻译,经理不懂英语或英语水平很有限,每谈及一件事,都需要借助翻译,翻译不熟悉外贸业务,对美国商人和中国经理的行话听不明白,当然也无法准确译出;一位科研工作者平时能通过英语文献获取一些科研资料,但要带一篇英语论文参加国际会议,拿起笔来却无法用英语将内容表达清楚;一位科学家出席一个国际会议,用英语宣读自己的论文,尚能被英语族同行领会,但当英语族同行提问时却听不懂,或是听懂了却无法用英语给予回答。诸如此类情景屡见不鲜。

我国已加入WTO,这意味着我们的社会生活更加信息化,意味着我们的经济更加全球化,意味着外语学习者要适应愈来愈频繁的跨文化交际。在跨文化交际活动中,我们急需的是既掌握某一专业知识又具备某门外语的综合运用能力的复合型人才。所谓“综合”,是指光听懂外语说不出口不行,能读懂英语不会写还不够。在这一大背景下,对“英语教育的现状尚不能适应我国经济建设和发展的需要,与时代发展的要求还存在差距”^①这一问题的反思,应成为我们改进外语教学模式的当务之急。理论来源于实践,实践需要理论指导,因此我们可先从理论上探讨——

① 中华人民共和国教育部:《英语课程标准》,北京师范大学出版社2001年版第1页。

二、语言与言语的理论区分及其实际意义

现代语言学奠基人索绪尔 (F. de Saussure) 对语言与言语的区分, 具体到对能指与所指、历时与共时、组合与聚合、语言单位与语言系统等关系的真知灼见, 虽然遭到后人的种种质疑, 但此时此刻——尽管笔者将可能面临“思想保守和僵化”的批评——笔者倍加感受到这位哲人之抽象理论的现实意义。笔者以为, 每个认真的语言研究者, 面对索绪尔的语言符号学理论, 实在应该逐层挖掘其理论与现实意义, 其中语言单位具有语言意义, 其语言意义由语言内部的组合系统性来体现的最基本观点, 如果不给予足够的重视的话, 语言学习者或言语交际者将付出沉重的代价。钱伟量在《语言与实践——实践唯物主义的哲学导论》一书中, 对索绪尔的语言观曾有如下评述:

但是, 索绪尔又认为, 如果分别看语言符号的两个层面——能指与所指 (词与思想), 它们都是无定型的、模糊不清的浑然之物。然而由于某种“神秘的”原因, 当这两个层面结合起来时, 整个语言符号系统的结构就确定下来了! 这个系统就有了积极的秩序! 尽管索绪尔本人确实提到了这个神秘的外在因素, 即社会文化习俗, 但他同时坚持符号及其意义的内在性原则 (即排除符号两个层面的物理的和生理的因素, 强调它们都是纯粹心理的因素)^②。

钱伟量此处意在强调“社会文化习俗”, 而上述话语吸引笔者的却是“当这两个层面结合起来时, 整个语言符号系统的结构就确定下来了! 这个系统就有了积极的秩序!”正如“后结构主义用以反对结构主义的全部武器其实都来源于结构主义本身的武库”, 我们用以捍卫索绪尔结构主义的武器仍然可取自结构主义的武库。索绪尔对语言研究所做的历时与共时的区分, 给我们的启发是: 从共时角度看, 任何人生来就面对着一个积极、有序的语言符号系统, 习得这个系统结构是一个人从事言语交际的先决条件。至于这个系统, 从历时角度看, 如何产生以及该系统将如何变化发展, 我们可暂不考虑; 一个人如何习得该系统也可容后详述。

更具有现实意义的是: 在跨文化言语交际中, 我们主要是通过外语与“老外”打交道, 因此首要任务是习得某一特定外语的系统结构。如果我们暂时撇开功利性的言语意图, 试问: 掌握一门语言的最终标志是什么? 如果不是语言研究者, 而是普普通通的语言使用者, 那就是“语感”, 即能轻松自如地“生产”出通顺连贯的话语, 而这只能源于对整个语言系统内各种组合规则的个人内化成功的结果。局部言语创新确是个人的灵感火花, 但如果在日常口头或书面言语表达中, 连通顺都谈不上, 还奢谈什么“创新”? 在言语交际中, 修辞手

^② 中华人民共和国教育部:《英语课程标准》, 北京师范大学出版社 2001 年版第 56 页。

法讲究“突破现成话语”^③，而在笔者看来，“突破现成话语”首先要了解现成话语，只有在了解之后，才能对现成话语有所取舍，才能推陈出新，否则，不仅无法“突破”，反而连最起码的现成话语都无法予以充分利用来完成日常的言语交际活动。

王铭玉在《语言符号学》一书中，是这么概括语言与言语的相互关系的：

- (1) 言语要为人们所理解，必须有语言，但是要建立语言，也必须有言语；
- (2) 语言是抽象的、而言语是具体的，我们只有通过言语才能观察和研究语言；
- (3) 从历史发展看，包括语言整体的发生和个人语言的建立，“言语的事实总是在前的”，要经过无数次言语实践才能形成语言，对个人来说，总是听见别人说话才学会自己母语的；
- (4) 不断变化的言语促使相对稳定的语言逐渐演变。言语有创造性，人类社会的语言变化是从个人的言语变化开始的，可以说言语活动历史演变的动力在于个人。^④

在对上述概括提出笔者的看法之前，笔者不得不先抒发一种面对现实的感慨。从事英语教学 20 多年后，笔者回首我们国家的英语教学自改革开放以来的发展历程及其效果，发现了某种具有讽刺意味的“恶性循环”：

——20 世纪 80 年代之前外语教学重语言的语法正确性，轻言语行为的得体性。

——改革开放后，提倡交际法教学，越来越重视言语行为得体性的研究（其实，在实践中，从总体上看，由于种种原因，并未得到真正的贯彻，大都是为了“科研”需要而纸上谈兵），这一转向也直接催生了我国的跨文化交际研究。

——现在笔者面对的事实是：众多英语本科生和硕士研究生的英语作文（包括全国范围内发到笔者手中的许许多多硕士生的英语论文）或口语表达中，是满篇或满嘴的语法错误（当然，不排除部分优秀学生），严重影响了正常的跨文化交际。

因此，我们首先得承认“抽象”语言存在着具体的组合规则，即句法规则。化抽象为具体的最简便方式是随意堆砌一些“语言材料”，并分别造出以下英汉两个“句子”：

(1) 们我先首得认承“抽象”语存言在体具合的则组规，句即法规规。

(2) We must first the recognize of existence composing concrete in rules language “abstract”; rules, syntactic namely.

明眼人可能从上面两个“句子”中看出一点道道，因为第一句是“我们首先得承认“抽

^③ 孙绍振：“突破现成话语”，载《福建师范大学学报》，2003 年第 6 期第 10-12 页。原文就中国修辞学发展问题，提倡不宜走西方人的研究老路，不应局限于西方人的研究框架中，而要重视研究者的个人经验，突破现成理论的束缚，同时也批评了日常言语交际中的“会议套话”。此处，笔者只是利用了“突破现成话语”这一现成话语，而不是评析孙教授的观点。

^④ 王铭玉：《语言符号学》，北京：高等教育出版社 2004 年版第 181 页。

象”语言存在着具体的组合规则，即句法规则”的有意扭曲；第二句是该句英译的有意扭曲。问题是：如果没有这么个上下文，谁能解读出这两个句子的意义？这里涉及到外语学习者，在具体言语交际中，所犯句法错误的程度问题，即“老外”在我们“生产”出的一个话语单位中，可以容忍多少句法错误？多少句法错误仍然可以使我们被称为具有“跨文化交际能力”的外语人才？

笔者不想也不能给出一个明确的答案。但是，一个人从小学经高中到大学毕业，经过了十几年的外语学习，习得或学会一门外语要不要掌握这门外语的系统规则？答案应该是肯定的。

维特根斯坦 (L. Wittgenstein) 的“语言游戏说”给我们留下不少深思的空间，^⑤ 其中包括：“语言游戏”需要有“游戏规则”。

“游戏规则”是建立在游戏之前还是在游戏中形成？

可以一边游戏，一边违反“游戏规则吗”？

“游戏规则”是如何习得或掌握的？

这些问题把我们带回索绪尔的语言观，即语言与言语的关系。如果把“语言规则”比作“游戏规则”，则游戏规则可以是在“前游戏”之游戏中逐渐形成；但一旦形成，任何人就面对着现有的规则；任何人想参与一种游戏，在整体上必须遵循现有的游戏规则。否则，语言游戏者将被判为“违规”。不错，游戏规则可以在此后的游戏过程中得以修订，然而改变只能是渐变，否则一天一个游戏规则，游戏如何进行？

世界上各种游戏规则，如果游戏者需要真正掌握的话，光靠解释者的解释是不够的，还必须亲自参加游戏，多次参加游戏，深入体验游戏。认可这种观点后，我们就可以进入——

三、综合技能与外语教学系统程序

如果把获得熟练、得体地运用外语进行听、说、读、写、译的综合技能作为外语教学的培养目标，那么外语教学作为师生合作的一项系统工程，其自然程序应包括“理解—欣赏—联想—创造”四个环节，因为这四个环节体现的是提高听、说、读、写、译实际能力的培养目标，而不是有关听说读写译的理论知识。理论知识固然重要，但它不能代替达到言语熟巧的技能训练^⑥。这四个环节可逐项简述如下：

理解：写、说、译属于语言输出 (language output)，而读和听属于语言输入 (language input)。在任何一种语言学习过程中，没有输入，就绝对没有输出。学习者面对语言输入，首先要理解其意义，因此理解是学习进步的基础。

^⑤ 维特根斯坦著，涂纪亮编，周晓亮、江怡译：《维特根斯坦全集》（第5卷），石家庄：河北教育出版社 2003 年版。

^⑥ 参阅拙文：“外语专业教与学系统程序初探”，载《外语界》1991 年第 4 期第 12-16 页；“实事求是，为适应 WTO 改进外语教学模式”，载《福建金融管理干部学院学报》2002 年第 1 期第 47-50 下转第 60 页。

欣赏：理解往往是在教师的“传道授业解惑”过程中得到比较充分的实现，但理解的结果对于不同的学生可能产生不同的长期效果。善于学习者，在教师帮助下对语言输入不仅是做到理解，而且还能新旧信息对比，针对自己原先的知识欠缺或信息不足，进入回味和欣赏阶段。

联想：新信息的获得要以旧信息为基础，因此善于学习者，善于将原理与实践相联系者能够通过联想先前掌握的知识，处理新信息，能够调动大脑库存，解决言语交际中遇到的新问题。

创造：这里所指的创造并非什么难以捉摸，高不可攀的东西，而是指个人通过联想，应用所学知识独立解决实际问题的创造性活动。这种创造性活动当然不是专指学什么用什么，一对一的简单模仿，在大多数情况下是指将所学知识融会贯通后的一种综合性应用。

如果以上四个环节衡量现阶段外语学习者的综合能力，我们会发现：有些学生对语言输入的理解只是一知半解，有些学生不善于欣赏和联想，因而在说、写、译语言输出这一端缺少创造性，具体体现为口头表达和写作能力偏弱。像这样的学生毕业后，往往一辈子无法真正利用某一外语进行顺利的言语交际，包括口头言语交际和书面言语交际。要改进我们的外语教学，或许首先应探讨——

四、综合技能与课程设置

为了保证学生能通过“理解—欣赏—联想—创造”这一系统程序全面提高听说读写译的综合技能，我们有必要对传统的外语课程设置及其处理方式作一评析。

要培养学生的言语熟巧，教师首先要为学生提供理解输入。精读课与泛读课是中国外语教学课程设置中最传统的区分，并在许多大学沿用至今，或成为具体教学中予以承袭的老传统。在实践上，教师往往比较重视对精读教材的讲解，每篇课文后的练习题型多，容量大；对于泛读教材的处理，教师往往让学生自己快速阅读，针对练习寻找答案，然后教师再给予比较笼统的解释。这样的划分和处理方式是否科学，或许可从我们母语习得过程得到一点启发：我们从小到大，在学校中所使用的语文课本，应该说都属于精读教材，而绝大部分属于泛读性质的语言输入是通过课外看小说、看报纸、看电影、听广播来实现的。因此，在缺少外语环境的情况下，对泛读教材的粗线条处理，对于外语基础尚不牢固的学生来说，无异于事倍功半——花了时间，没学到该学到的东西。反过来看，精读课教材内容少，而不厌其烦的解释以及在语言输入不足的情况下的大量练习，同样是费时多，收获少。比如遇到课文中 break 一词，有些教师喜欢从词典搬来 break down, break through, break out, break up, break away, break with, break off, break in 等用法，想一下子“举一反三”，“触类旁通”，往往收效甚微。

我们认为：精泛合一，加上有效的教学方法和其他课程的配合，才能实现外语教学中多快好省的效果。具体说来，阅读课就是让学生全面、透彻地理解每篇课文，理解课文中的单词意思、词组意思、句子结构和整个篇章的内容与结构，既不能一知半解，也没有必要“借题发挥”，“词典搬家”。之所以说“没有必要”，是因为这些表达法应该让学生在其它阅读材料中，在新课文中，在有上下文的情况下，去学习，去体会，去琢磨。只有把时间省出来，才能保证学生扩大阅读量，才能保证教师和学生更有效地处理语言输入和理解问题。这里还有个程序问题，即以往的精读课教学往往将一篇课文分割成几小块“豆腐干”，并分开好几个课时讲解。这种从小到大的处理课文方式（bottom-up model），容易顾此失彼，很不经济，因为上文遇到的问题往往可以从下文内容中得到启发。古德曼（Goodman）在作了大量研究后推出“自上而下”的阅读模式（top-down model）。他认为，读者在接触到阅读文本时，其中的标题、某个词、某句话、某个图表、甚至某个符号都有可能激活读者大脑中的某些相关知识，从而使读者找到阅读定位，并形成对所读内容的预测。^⑦

为了保证语言输入量，“当代报刊选读”应列为一门必修课，因为大多数课程的教材一经选定便具有相对的稳定性，可社会在前进，形式在变化，新事物层出不穷，为了运用外语描述和表达丰富多彩的人类社会活动，教师应给学生提供并讲解当代外报、外刊以及外语版的《北京周报》、《中国日报》上的一些文章，使学生的外语表达法跟上时代发展的要求。

至于听力、口语、翻译和写作课，与课程设置相比，更值得探讨的是——

五、综合技能及其教学方法

如前所述，阅读课的主要任务就是要保证语言输入量 and 理解程度。但这还没有完成“理解—欣赏—联想—创造”这一系统程序。要完成这一系统程序，还需其他课程的配合。

听力课是语言输入的一条主渠道。传统听力课的教学模式通常为：学生带上耳机听，然后做些选择题或填空等作业，最后教师讲解答案。教师通常鼓励学生先不看书面材料，如果听不懂，尽力猜，根据上下文猜。我们认为：这种教学法同样难以实现多快好省的效果。如果学生所听的是连看都看不懂的书面材料，怎么猜都是浪费时间，况且听的目的不但要听懂，而且还要模仿英语族人的语音语调。因此，我们建议学生区分泛听与精听，两种方法并重。“泛听”指学生可先看书面材料，看懂了，对照书面材料听录音，接下来如果将书面材料放一边，照样能听懂，便可更换新材料，以同样方式听，在保证不看书面材料也能听懂的前提下，听力输入的量越多越好。“精听”指学生选定自己感兴趣的一册听力教材，反复听，次数不限，直至学生能够将语音语调模仿下来，化为平时开口说外语的自然语调。

^⑦ 冯晓媛：导读，载 Françoise Grellet 著，《英语阅读教学》，北京：人民教育出版社，外语教学与研究出版社，2000。

口语课属于语言输出。没有阅读与听力课的语言输入，任何人都无法用外语开口表达要表达的思想内容。但只有语言输入，而没有输出训练，没有在自然、真实的言语交际环境中创造性地提取和运用语言输入的不断实践，同样无法获得流利、自如地开口表达思想内容的技能。要使学生明白：纵然阅读并收听了成千上万册的口语教材，如果从不开口结合具体语境给予运用，那么一辈子都无望获得口头表达能力。在中国环境下要掌握外语口语，途径不外有三：

与同学、与教师、与可能遇到的“老外”，尽可能用外语交流。

同学说汉语，你可以用外语回答，因为他/她虽然不想或不好意思开口练口语，但同为外语专业的学生，他/她一般听得懂。

如果第二种方法实在为难，最后一招就是用外语自言自语似地描述任何情景。

口语课堂应尽可能让所有学生都有自由发挥的机会，但课堂不能成为练习口语的唯一场所，而要鼓励学生在日常生活中与外语学习者或“老外”用外语对话，用外语表达自己的真情实感。

传统翻译课通常是讲解教材中的种种翻译技巧，然后学生练习翻译。在我们看来，“译无定法”，处理同样的文本，一万个人最终会生产出一万种不同的译文。译文的好坏，只有通过比较，才能鉴别。因此，我们认为：译文对比应成为翻译课教学的主要方法，对比已经出版的同一文本的不同译文，让学生将自己的译文和名家的译文相比照。在此基础上，不断练习仍是根本。

传统写作课教学通常是定期限时命题作文。这固然完全必要，因为它与考试形式相吻合，但由于课时等客观因素的限制，写作练习量完全不够。因此，应鼓励学生用外语写日记，每天坚持写，养成用英语写作时就用英语思维的习惯，久而久之，就能将阅读中的消极识别表达法化为自己积极主动的表达法。用外语写日记，每天不求多，但求不间断。

拉拉扯扯，不成论文，该有个——

结语：实事求是，多快好省

“纵观现代外语教学的发展历史，听说法、认知法、交互法、沉默法、全身反应法、咨询学习法或社团学习法、暗示法、自然法等尽管思路不同、做法各异，但培养交互能力始终是语言教学的首要目标。”^⑧所谓“交互能力”，就是强调语言的交际过程，而口头与书面表达都离不开语言输入。在中国学习一门外语，实事求是地说，最现实、最经济的输入是阅读材料。在这一前提下，听力、口语、翻译和写作应坚持实践第一的观点，练中学，学中练。

^⑧ 吴本虎：导读，载里韦尔斯著，《交互性语言教学》，北京：人民教育出版社，外语教学与研究出版社，2000。

如果在语言输入量有了保障之后，在练习量也不少的情况下，一个学生的总体外语水平仍不高，或阅读理解还行，但口头表达与写作能力不高，那又是什么原因呢？

笔者的答案是：缺乏外语学习的“先天潜能”，即“外语细胞”不足！

这既是一种大胆的推论，大概也符合客观规律。我们知道，学音乐的要有“音乐细胞”，学绘画的要有“美术细胞”，学数学的要有“数学细胞”，学任何东西都有先天的潜在起作用，并决定最终的学习效果。有鉴于此，我们不提倡：将外语考试作为大学生能否毕业或获得学位的衡量标尺。实事求是，可根据学生的外语水平和潜能，分等级授课，给拥有“外语细胞”的学生开“小灶”，让他们充分发挥潜能，全面提高外语的综合能力，使一所学校的人力、物力和财力集中起来，培养外语专业或非外语专业的尖子。倘能如此，几十年来中国外语教学“投入多，成效少”的情况将有望得到扭转，才能实现外语教与学多快好省的良性互动。眼下，要实现这一良性互动，需要认真研究以下一些课题：

如何摆脱传统思维，把语言输入量提高到应有的水平。

如何克服“走过场，赶任务”，不求甚解的外语教学模式。

如何摆脱“一刀切”的做法，用统一的标尺衡量所有学生。

如何创造机会，使具有外语学习潜能的学生尽快获得运用外语的综合能力。

如何提高教师的教学艺术水平，寓教于乐，使学生从“要我学”变为“我要学”。

在很大程度上，能否研究好这些课题将取决于大学外语教师是否具有敬业精神和实事求是的工作态度。

“心动不如行动”。本论文集的出版或许可视为心动之后的一点行动。愿我国外语教学出现“心与行”的互动。谨此代序。

目 录

高校外语教学改革的“实”与“是”(代序)	林大津	(v)
教改探索		(1)
论主体间性的教育学价值	黄远振	(1)
大学英语教学存在的问题与应对策略初探	杨文胜	(7)
试从文化导入因素看大学英语教学改革	薛晓萍	(12)
非英语专业函授生大学英语教学的实践与思考	刘宜平	(18)
超大班英语课堂教学模式与实施	赖黎群	(21)
自主学习模式下的分层教学	邱永忠	(26)
试论英语学习者习得能力的培养	黄 颖	(31)
阅读教学		(36)
语篇衔接手段观照下的《新视野大学英语》教学	罗木珠	(36)
阅读模式与语篇教学	郑明亮	(43)
英语阅读的元认知教学	黄建清	(49)
内隐记忆与概念驱动对二语阅读的促进作用	王继丰	(55)
图式在英语阅读中的重要性	蒋宏影	(60)
略论英语快速阅读	李秀聪	(64)
认知策略在英语阅读中的运用	林琼轶	(68)
从文本的角度看理解的客观性	谢丁林	(74)
写作教学		(79)
大学英语写作中的中国式英语	张亚梅	(79)
英语写作中倾向性语言的问题及其解决	胡嘉兴	(84)
同学互评法在写作教学中的应用	戴荷媛	(89)
多媒体环境下的大学英语写作教学	刘远芳	(94)
透过《新视野大学英语》教材与大学英语写作教学	于爱红 邱必慈	(100)

听说教学	(107)
论口语交际得体性及教学启示	杜 敏 (107)
非英语专业学生口语常见错误的分析和对策	余军丽 (118)
论非英语专业学生口语能力的培养	谢秀娟 (123)
图式理论在听力教学中的应用	龚惠洲 (129)
大学生口语交际能力及其训练	王秀娥 (136)
自主学习与大学英语听说教学	陈 芳 (140)
论非语言交际与英语课堂气氛	衷 辉 (143)
大学生英语口语课堂表现分析及其对视听说教学的启示	邱爱萍 (147)
对大学英语听力自主学习教学模式的思考	包著红 (154)
词汇教学	(159)
论范畴的原型理论对词汇联想教学的启示	何雅文 (159)
Meaning Discrimination in Bilingual Dictionaries	Lin Mingjin (165)
多媒体教学	(175)
多媒体辅助大学英语教学探索与实践	黄梅仙 (175)
网络环境下的大学英语课堂教学模式与学生自主学习能力的培养	刘家位 (180)
大学英语多媒体教学: 问题与思考	郑 辉 (186)
大学英语多媒体教学改革: 优势和弊端	郑曙明 刘 颖 (190)
《新视野大学英语》在线学习系统评介	王颖萍 (195)
学习策略	(202)
English Films, English Learning and English Teaching	Huang Lianhua (202)
大学生外语学习的成就内隐观调查研究	严晓瑜 (209)
论熟习文本对二语习得的重要性	郑丽琦 (216)
大学生英语语言学习观念调查报告	张 宣 (221)
内隐学习理论对大学英语教学的启发	黄 颖 (231)
英语学习中的情感因素及其功能	康淑贤 (238)
论英语学习中机械记忆的独特性	刘 利 (243)
教材与测试	(248)
《新视野大学英语》教材评析	江丽锋 (248)
大学英语教学中主客观题型运用的有效性研究	李瑞灵 (256)

文化与翻译	(263)
关于文化差异性与翻译局限性的思考	李新庭 (263)
英语难句中所蕴含的跨文化因素	夏国香 (268)
从接受美学角度看外国电影的片名翻译	张胜峰 (273)
法庭意识形态交锋对话语形式的影响	陈凌婉 (278)
“十六大”报告译文与大学英语写作和翻译	毛浩然 (286)
隐喻语言的范畴化初探	张爱珍 (294)

教改探索

论主体间性的教育学价值

黄远振

摘要：本文简要阐述“主体间性”的概念，评介中西方哲学对主体间性的认识和研究现状，从三个角度探讨主体间性的教育学价值，包括人本管理观、师生交往观和新型课程观。作者认为，语言哲学的主体间性理论有助于指导语言教学的实践。

关键词：主体间性；教育；价值

1. “主体间性”的概念

主体间性(intersubjectivity)是20世纪哲学一个重要的、开放的范畴。该词由“subject”(主体)加上名词后缀“-ivity”，即“subjectivity”(主体性)，再加上前缀“inter-”(“在……之间”和“交互发生作用”)构成，译为“主体间性”或“主体间关系体”(《简明哲学百科辞典》：589)，表示“表征自我与他我关系的现象学概念”。一般而言，主体间性是指主体与主体间交互发生关系时的性质，这里的“主体”是一个宽泛的概念，不仅指人与人，同时也包括具有平等地位的物与物，或同等地位的人与物，以及由众多个体的人或物构成的团体与团体、集团与集团、国家与国家、民族与民族等这些主体。从哲学角度看，这一术语的内在规定性还没有被明确地表述，不同哲学家对其有不同的阐释与论述。

2. 中西方哲学的论述

中国古代哲学家对主体间性的概念的认识相当深刻。庄子认为，主体间评价标准具有相对性，对于同一客体，不同主体采用不同的立场和视角会得出不同的结论，甚至截然相反的结论。庄子和惠施有关“大而无用”和“无用之大用”富有情趣又极富哲学意蕴的论辩(《庄子·逍遥游》)，揭示了主体与客体间的关系。尽管当时还没有提及“主体间性”范畴，但至少客观上已具有了这种自觉的意识和倾向性。庄子同时认为，主体与主体间存在着差异，任何事物都是独立地、确切地存在，不同主体把握对象的方式又总是千差万别的。他在《秋水篇》中对于一个主体是否能认识、感知另一主体以及“我心”能否知道“他心”等问

题,给予了肯定的回答。通过寓言和论辩的形式,庄子考察了主体间的评价标准和主体间的感知互通性,并肯定了不同主体间具有一定的认识能力和互相感知能力。这种关于主体间性朴素的观点颇具现实意义(肖妹,2004)。

西方传统哲学中不存在主体间性问题。19世纪,马克思以生活主体取代了传统哲学的理性主体。他认为生活主体是生活中活生生的具体的人,主体作为自我和他人处于共在的关系中,我是不能取代他人的。马克思认为,社会关系一方面是人的现实生活的存在系统,它以生产力为归宿,包含着实践的基本形式——劳动;另一方面,社会关系侧重表述人的交往生活,实践只能展开在人与人的交往关系中。社会关系是一个从不合理走向合理的动态的系统或过程,同时是以肯定实践主体(生活主体)的合理交往关系之优先性为理论预设前提的,所以马克思将主体间关系概括为社会关系,并界定其本质。

西方现象学、存在哲学、分析哲学、哲学解释学等各流派对作为生活主体的主体间关系做了更为广泛和更深层面上的理论探索。胡塞尔认为,生活中的主体是分享着同一个生活世界的共同主体。海德格尔认为,“此在”是具体生活境域中的人,自我作为“此在”是在世之在,是处于他人之中的,他人构成我所必需的生活环境,因而自我先在性地包容着他人。这种观点深刻反映了主体间性的内涵。萨特对于主体间性的理解与众不同。他认为,在主体间关系中,自我与他人的共在不过是自我与他人冲突的舞台。他人作为主体,对我构成一种威胁,换言之,我对他人和他人对我永远都只能是争持性的,每个人都力图保持自我的主体地位而将他人贬为客体,于是造成了人与人之间的必然冲突。正是人与人之间的冲突成为个人努力拼搏的动力,由此推动社会的进步。维特根斯坦从语言逻辑出发,指出语言作为人们日常交往行为和情绪的表达,是主体间交往生活的一个组成部分。他的“语言游戏说”观点揭示了主体间交往生活的非逻辑规则性。伽达默尔从语言和意义问题入手,阐释主体间性的本质。他认为语言是主体间交往的根本方式,语言的本质在于“对话”,对话便是主体间对“意义”的相互理解,对话从根本上说是通过改变主体双方的观点而达到对世界的共同理解,达到对话主体双方的“视界融合”。哈贝马斯从交往与对话的视角研究主体间性。他倡导主体在理想的交往环境中进行对话,以避免人们日常交往语境的扭曲;他的“商谈伦理学”理论探讨主体在对话式互动交往行为的真实性、正确性和真诚性规则,力图通过主体间的互动和理解维持社会的整合。无独有偶,罗蒂也倡导主体间的对话与沟通,强调“意义”解释的多元性,强调主体在解释中的主动介入。他认为哲学是实现于不同个体之间或不同群体之间的一种对话与交流(刘晓英,1998)。

中西方哲学对主体间性问题的阐释和表述充分体现了各自的观点和见解。庄子阐发了不同主体间的认识能力和互相感知能力;马克思倾向于“人的全面自由发展”的价值取向,西方哲学流派更加关注基于自由性的主体间关系的生存层面。这些观点与认识对于当前我国的

基础教育和高等教育都具有普遍的理论意义和实践价值。

3. 主体间性的教育学价值

3.1 人本管理观

主体间性教育的内涵是针对非主体性教育和个人主体性教育提出来的,其核心是强调承认并尊重教师在学校教育活动中的主体地位,以促进个体主体性的提高与发展,鼓励个体对主体性的超越,引导教师的主体人格向主体间性人格的提升,正确认识和处理人与自然、人与社会及自我与“他我”的关系,使教育回归“生活世界”。

根据这一思想,在教师的管理上,就是以促进教师发展为最终目的,它立足于教师的未来发展,不提倡使用通过鉴定来决定续解聘或升降级等奖惩性手段。“末位淘汰制”是对不称职者和弱者进行淘汰,对后进教师有巨大的威慑作用,但它容易产生教师之间的摩擦与内耗,人为地造成教师失语和心理压抑,有悖于管理的伦理道德。相比之下,“推优树标”管理模式显得更加人性化,它促进主体间的互动与竞争,以一种积极奋发向上的榜样力量来激励教师自强不息、追求卓越、超越自我(每个人都可以自己原有的基础上取得进步)。该模式不仅具有人文关怀和权威的感召力,而且能增强教师队伍的凝聚力,体现了人本管理和发展性评价的价值取向。

另一方面,在教育世界里,教师既是管理的对象,更是管理的主体。以人为本的价值观必须确立教师主体的地位。管理者与教师或专家与教师之间是平等的伙伴,双方是我中有你、你中有我的“我一你”主体间关系。在这个对话本体论的基础上,领导者善于“倾听”,善于“应答”,体现的是“善良意志”(good will),而不是“权力意志”(will to power),这样彼此之间才能相互听取,才能建立起共同的语言、共同的理解和共同的思想(何卫平,2002)。主体性的教师会以“我”的方式存在,言说对生活世界的生存感觉、常识经验和智慧,表达内心的感悟、价值的取向、审美的情趣,从而体现个体生命的内涵与意蕴。只有教师的主体性显现了,学校所制定的管理目标才能被教师认同,外在的规章制度才能内化为人自觉观念,管理者的意图才能被教师所理解并接受,各项管理目标才能真正落实到位。相反,教师的主体性一旦被置换,就失去作为“我”的主体存在价值。倡引人本管理观是社会进步和发展的客观要求,也是主体间性教育发展的逻辑必然。

3.2 师生交往观

主体间性的师生交往是当代教育关注的热点话题。发展正确的师生交往的目标是:促成教师走进学生的精神、情感和整个心灵世界;促成学生走进教师的精神、情感和整个心灵世界。在教育活动中,教师和学生都是主体,只是在主体性的程度上有所差异。教育的对象是