

后方法理论与应用书系

Language Teacher Education for a Global Society

A Modular Model for Knowing, Analyzing,
Recognizing, Doing, and Seeing

全球化社会中的语言教师教育

“知” “析” “识” “行” 和 “察” 的模块模型

[美] 库玛 (B. Kumaravadivelu)

赵 杨 付玲毓 译



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

后方法理论与应用书系

**Language Teacher Education for a Global Society:
A Modular Model for Knowing, Analyzing,
Recognizing, Doing, and Seeing**

**全球化社会中的语言教师教育：
“知”“析”“识”“行”和“察”的模块模型**

[美] 库玛 (B. Kumaravadivelu) 著

赵 杨 付玲毓 译



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing / by B. Kumaravadivelu/ ISBN: 978-0-415-87738-1

Copyright© 2012 by Routledge Taylor & Francis Group

Authorized translation from English language edition published by Routledge Taylor & Francis Group; All rights reserved. 本书原版由 Taylor & Francis 出版集团出版, 并经其授权翻译出版, 版权所有, 侵权必究。

Peking University Press is authorized to publish and distribute exclusively the Chinese (Simplified Characters) language edition. This edition is authorized for sale throughout Mainland of China. No retrieval system, without the prior written permission of the publisher. 本书中文简体翻译版授权由北京大学出版社独家出版并限在中国大陆地区销售。未经出版者书面许可, 不得以任何方式复制或发行本书的任何部分。

Copies of this book sold without a Taylor & Francis sticker on the cover are unauthorized and illegal. 本书封面贴有 Taylor & Francis 公司防伪标签, 无标签者不得销售。

著作权合同登记号: 01-2014-1367

图书在版编目(CIP)数据

全球化社会中的语言教师教育: “知”“析”“识”“行”和“察”的模块模型/(美)库玛(B. Kumaravadivelu)著; 赵杨, 付玲毓译. —北京: 北京大学出版社, 2014. 4

(后方法理论与应用书系)

ISBN 978-7-301-24038-0

I. 全… II. ①库…②赵…③付… III. 语言教学—教学研究 IV. H09

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 052624 号

书 名: 全球化社会中的语言教师教育: “知”“析”“识”“行”和“察”的模块模型

著作责任者: [美] 库玛(B. Kumaravadivelu) 著 赵 杨 付玲毓 译

责任编辑: 沈 岚

标准书号: ISBN 978-7-301-24038-0/H·3494

出版发行: 北京大学出版社

地 址: 北京市海淀区成府路 205 号 100871

网 址: <http://www.pup.cn> 新浪官方微博: @北京大学出版社

电子信箱: zpup@pup.cn

电 话: 邮购部 62752015 发行部 62750672 编辑部 62767349

出版部 62757349

印 刷 者: 北京鑫海金澳胶印有限公司

经 销 者: 新华书店

730 毫米×980 毫米 16 开本 8.75 印张 161 千字

2014 年 4 月第 1 版 2014 年 4 月第 1 次印刷

定 价: 30.00 元

未经许可, 不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有, 侵权必究

举报电话: 010-62752024 电子信箱: fd@pup.pku.edu.cn

译者序

本书是美国圣荷西州立大学语言学和语言发展系教授库玛(B. Kumaravadivelu)后方法理论的第四部专著。后方法是与后现代、后殖民、后国家和后传播并列的理论之一,这些“后……”理论是对以前理论的解构与反叛,为认识老问题提供一个新视角。

库玛早在1994年就提出了“后方法”概念。他在当年《英语教学季刊》(TESOL Quarterly)上发表了一篇题为“后方法条件:二语/外语教学策略的产生/合并”(The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching)的文章,提出外语教学正面临由“方法”概念向“后方法”概念的转变,这一转变将重新界定理论家与教师之间的关系,赋予教师以知识、技能和自主性,使之能够提出自己的系统的、一致的、与教学紧密相关的理论,以取代被理论家施加于教师的那些方法。库玛指出,后方法理论将重塑二语教学、教师教育和课堂研究的特点和内容,激发教师在现有理论、实证和教学法研究基础上去发现一个开放的一致的框架,根据教学实践提出理论,以自身发现的理论指导自己的教学实践。该框架由十个宏观策略组成,包括(1)学习机会最大化;(2)促进协商互动;(3)最小化感知失配;(4)激活启发式教学;(5)培养语言意识;(6)语境化语言输入;(7)整合语言技能;(8)提升学习者自主性;(9)增进文化意识;(10)确保社会关联。

2001年,库玛在《英语教学季刊》上发表题为“走向后方法教学法”(Toward a postmethod pedagogy)一文,明确提出了“后方法教学法”概念和包含“特殊性”“实用性”“可能性”的三维组织原则(这些原则在本书中被称为操作原则)。库玛认为,后方法教学法必须能够(1)促进对当地语言、社会文化和政治特殊性的全面理解,适应所处语境的语言教育;(2)使教师能够构建自己的教学理论,打破理论家和教师之间的固化的角色关系;(3)激发参与者的社会政治意识,以助于身份构建和社会变革。库玛指出,后方法教学法的核心是将学习者、教师和教师教育者视为合作探索者,以三维组织原则替代现存的各种教学法。

2003 年以后,库玛通过专著系统阐述后方法理论。当年出版的专著为《超越教学法:语言教学的宏观策略》(*Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*)(中文版由陶健敏翻译,已于 2013 年由北京大学出版社出版),对 1994 年提出的宏观原则做了细化。2006 年出版了《理解语言教学:从方法到后方法》(*Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*),2008 年出版了《文化全球化和语言教育》(*Cultural Globalization and Language Education*)。

本书虽然篇幅不长,但可以说是库玛后方法理论的集大成者,书中对以前提出的策略、原则等都有所涉及,并在此基础上提出了 KARDS 模型。KARDS 是英文 knowing, analyzing, recognizing, doing 和 seeing 五个单词的首字母缩略语,书中译作“知”“析”“识”“行”和“察”。库玛采用了这几个单词的动词形式而不是对应的名词形式,是因为在他的理论中,这五个组成部分都是动态的,都是教师从实践中抽象出理论、用自己的理论指导教学实践的过程。库玛的模块模型对师资培训,特别是当下的国别化汉语国际教育具有重要的指导意义。

本书的翻译从 2013 年 11 月正式开始,是译者在教学科研工作之余完成的。译者感谢北京大学出版社给予的这个学习机会,通过翻译对后方法理论有了较全面的了解。感谢本书编辑沈岚女士的付出和王飙主任的关心,没有他们的关心和辛勤工作,这本书不可能这么快面世。

由于译者水平有限,加上时间紧,两名译者翻译风格差异等原因,译本的缺点和错误在所难免,恳请读者批评指正,不吝赐教,译者将在以后的重印本中进行修订。

前言

这本书经过了很长时间,确切地说,经过了 11 年,现在终于面世。2000 年 3 月,我在加拿大渥太华举行的第 34 届 TESOL 年会上第一次就我提出的语言教师教育模块模型做正式报告。2011 年 7 月,在位于英国伯明翰的阿斯顿大学举办的第七届英国应用语言学会上,我在语言学习与教学特别兴趣小组做大会报告。从会上一回来,我就写这篇“前言”。这是我最终将书稿交付出版社之前就模块模型所做的最后一场报告。

从 2000 年的渥太华到 2011 年的伯明翰,其间我在第四届语言教师教育国际研讨会(美国明尼苏达大学,2005 年 6 月)、香港浸会大学(2008 年 4 月)、香港教育学院(2008 年 5 月)、东南亚英语国际研讨会(新加坡,2008 年 12 月)、第二届澳大利亚 TESOL 学会理事会双年度国际研讨会(澳大利亚黄金海岸,2010 年 7 月)、第三届外语教育职业发展国际专题讨论(哥伦比亚麦德林市,2010 年 8 月)、国防语言学院(加利福尼亚州蒙特雷)做大会报告、主旨发言或嘉宾演说,这本书确实是多年思考、回顾和补充的成果。

虽然近年来关于这个模型我的思想有很大发展,但正如 2000 年我在 TESOL 年会上的报告题目“面向教师教育的 KARDS 模型”所显示的那样,KARDS 这个英文缩略语这么多年来一直没变,它代表的是“知”(knowing)、“析”(analyzing)、“识”(recognizing)、“行”(doing)和“察”(seeing)。我有意选择动态动词而不是静态名词来表示这个模型的组成部分,目的是摒弃那些传统的、线性的,以产品为基础,以传递为导向的具体课程的设计方式,代之以设计循环式、以过程为基础、以转换为导向的整体模块。

做出上述选择的动力来自于这样一种认识,即只对现有的语言教师教育制度修修补补已经无法满足由于日益加快的经济、文化和教育全球化所带来的挑战,真正急需的是对语言教师教育做近乎激进式的改造。这一观点以五个相互关联的、简单明确的命题为前提:(a)任何有意义的、受语境影响的教学法知识只能产生于课堂;(b)这类知识由处于课堂之中的任课教师产生和应用;(c)现有的

语言教师教育方法,其主要目的是使教师成为教学法知识的消费者而不是生产者;(d)随着世界上不间断且不断增长的人员、物资和思想交流而快速发展的全球化社会,赋予了实习教师、任课教师和教师培训人员巨大的责任,因此(e)帮助从事语言教育的专业人员成为战略上的思想者、探索型研究者和具有变革能力的知识分子,我们就要重新审视和修正语言教师教育方法。

本书轮廓

本书共分七章。在“引言”一章,我回顾了过去几年 TESOL 语言教师教育领域在前沿知识方面取得的巨大进步。但是以零散的方式积累起来的思想,只能产生有限的理解。因此,我特别强调把各种思想线索联在一起,设计出一个切中实际的综合性的语言教师教育模型。为实现这个目的,我从五个宏观角度(后国家、后现代、后殖民、后传播和后方法)提出这一模型的理论基础和基本要素,还有三项操作原则(特殊性、实用性和可能性)。我认为这几个基本角度和原则提供了概念基础,用以设计能够对全球和区域紧迫形势做出回应的语言教师教育模型。

随后的五章用来解释构成模型的五个模块,即“知”“析”“识”“行”和“察”。在“知”这一章中,我对文献中介绍的教师知识中那些令人眼花缭乱的标签和定义所具有的教学法价值提出质疑,我倾向于用更简单的参考框架取而代之,这个框架包括专业知识、程序知识和个体知识这三点:第一点与专家创建并传播的一个学科的知识内容有关;第二点与建立和保持课堂环境所需的教学管理策略有关,预想的学习结果在这样的课堂环境中有可能得以实现;第三点与个体教师的可行性意识有关,这种意识就是知道哪些可行哪些不可行。我认为帮助教师发展个体知识很重要。

下一章的中心是学习者需求、动机与自主性。我指出,学习者需求正朝着发展真正的交际能力的方向转变,这种能力就是利用全球化就业市场所提供的无限可能性的能力。还有一种转变是动机因素,由于正在进行中的文化全球化及其对个人和民族身份的影响,也由于信息系统的互联网化,传统的融合动机的概念现在已经变得不适当了。我注意到第二语言动机领域的研究者正求助于认知心理学、后现代思想、批判教学法的最新发展,来解释这些发展如何会影响教学和教师教育。

很显然,只有当教师能够识别他们带到每天的教学实践中的教师“自我”时,发展中的教师知识系统及对学习者需求、动机和自主性的意识才能够得到有效利用。因此在第四章,我开始探讨辨识教师身份、信念和价值观的重要性。通过

勾勒身份与身份构成、信念与信念系统、价值观与价值判断等概念,我将这些个人特征放在更大的哲学、心理学和社会学的背景中,随后将这些总体概念与来自普通教育学和英语教学领域的思想而形成的具体教学要求联系起来,同时让教师学会使用批判性的自传式民族志方法审视教学中的“自我”,绘出自我肖像,将个人、职业、教学法和政治知识串联起来。

随后一章重点讨论教学、理论化和对话交流等行为如何紧密地交织在一起,在形成与转变的循环中相互促进。教学以一种反思活动出现,这种反思活动即刻对理论化行为产生影响,同时也受理论化行为的影响,理论化行为反过来又得到对话式质询的合作过程的支持。教学行为的特征是,努力使学习机会最大化,对个人转变进行指导。即使是个人教学理论的构建也需要以合作与对话形式进行,我在这一章对此做了解释。我还强调了教师研究类型,这些研究可能会帮助老师们从课堂教学中形成理论。

要开展有意义的教师研究,一个重要的前提是,教师要具备“察”的能力。我认为“察”很少受到它应该也需要得到的关注,因此我在这章的一开始就探讨这个概念的哲学阐释,接着讨论了它的三种形式:“察表”“察变”和“察里”。我认为“察里”是较高形式的“察”,它批判性地中和了察和知,帮助我们在概念知识和感性知识之间建立新的联系。随后我强调观察学习者、教师和观察者观点的重要性,以得出语言课可用的一些思想。我还提出了一些方法论上的程序和例子,来说明“察里”这种观察形式能够帮助参与者在察与知之间建立联系。

在最后一章,我努力将上述所有内容串联在一起。在强调了模块模型的突出特点后,我对设计受语境影响的语言教师教育模型的前景和问题进行了反思。我首先简要说明了模型和模块的本质,然后讨论了设计和实施既适用于区域要求又能反映全球趋势的模型的几种可能的方法,我还讨论了面对创新型教育而出现的变化所带来的挑战。

目 录

译者序	1
前 言	1
第一章 (重)构语言教师教育	1
1.0 引言	1
1.1 全球化视角	2
1.2 操作原则	9
1.3 富有挑战性的优先目标	13
1.4 设计 KARDS	14
1.5 结束语	14
第二章 知	17
2.0 引言	17
2.1 专业知识	20
2.2 程序知识	24
2.3 个人知识	27
2.4 结束语	29
第三章 析	31
3.0 引言	31
3.1 学习者需求	32
3.2 学习者动机	34
3.3 学习者自主性	38
3.4 课堂暗示	40
3.5 结束语	43

第四章 识	46
4.0 引言	46
4.1 教师身份	47
4.2 教师信念	50
4.3 教师价值观	54
4.4 审视教学自我	57
4.5 结束语	60
第五章 行	65
5.0 引言	65
5.1 教学	66
5.2 理论化	70
5.3 对话	75
5.4 结束语	79
第六章 察	83
6.0 引言	83
6.1 学习者观点	86
6.2 教师观点	88
6.3 观察者观点	90
6.4 察里的案例	92
6.5 结束语	103
第七章 (重)建模块模型	107
7.0 引言	107
7.1 模型与模块	107
7.2 设计和传播	110
7.3 挑战与改变	113
7.4 结束语和开场白	114
参考文献	116

第一章 (重)构语言教师教育

一大车砖不等于一栋房子,我们需要一个规则,一套系统,一次整合。

(Michel Serres 2004:2)

1.0 引言

教师教育,不只是“教师”和“教育”两个词的拼合,它的含义远比这两个词的含义相加所得要多得多。教师教育通常处理的都是远超“教师”和“教育”所辖范围的关键问题。两位杰出的美国教育家,玛丽莲·科克伦·史密斯和肯尼思·泽切勒(Marilyn Cochran-Smith & Kenneth Zeichner 2005:2-3)曾在一本全面而权威的报告《教师教育研究》中明确指出,教育和教师教育都是提出道德的、伦理的、社会的、哲学的以及意识形态等问题的社会体系。他们写道:

只有在关于优秀教学和教师学习本质的复杂理论体系驱使下,才能产生有关师资培养关键问题的答案。

(同上:3-4)

他们认为,任何复杂的理论体系都必须得包含教师的知识、技能、性格、认知和信仰等因素,还得包括教育的、社会的、文化的、意识形态的运动以及主要的政治动荡等因素。在此基础上,我们现在还应该加上国际经济态势和文化潮流这两个因素。

过去的五十年见证了普通教育的深入研究与普遍发展。如果普通教育界都特别需要全面的师资培养体系的话,那么,才刚刚起步的第二语言 and 外语(二语)教师教育界就更需要这一体系了。追随着研究普通教育的教育家们的脚步,应用语言学家们探索了二语教师教育的若干方面。仅仅在过去的十五年中,研究者们就一系列问题进行了有价值的研究,例如教师认知(Woods 1996, Borg 2006)、教师研究(Freeman 1998)、教师自由(Brumit 2001),教师自我发展(Edge 2002)、教师叙事(Johnson & Golombek 2002)、教师协调性(Clarke 2003)、教师

价值观(Johnston 2003)、教师专长(Tsui 2003)、教师经验(Senior 2006)、教师哲学(Crookes 2009)和教师反思(Edge 2011)等。毋庸置疑,这些研究和阐释拓展了我们的研究视野。然而,零散的认识只能拓展我们有限的认识。我们极度缺乏的是一种具有说服力的且连贯全面并能够把各种零星的认识汇聚一体的理论模型,这样的理论模型才能帮助实习教师、教师、教师教育者和研究者理解各个因素之间是如何相互联系构成整体的。

那么,什么是构建第二语言教师教育中这一完整体系的奠基石呢?我认为有两类:全球化视角和操作原则。

1.1 全球化视角

2007年,为了共同面对教育和教师教育全球化,来自澳大利亚、中国、丹麦、新加坡、英国和美国的十个领先教育机构共同在新加坡组成了“国际领先教育协会联盟”,这一联盟是集中为重大教育问题出谋划策的智囊团。联盟建立之初,就把具有挑战性的教师教育作为初始任务来讨论。在其第一份报告《教师教育改革》中,联盟提出:

在全球化视角下,无论其源自何处,有何共通性和相异性,任何师资培训体系都应该重新考虑其核心假设和操作程序。

(2008:14)

当今的教师教育处于何种国际环境中?我认为,至少有五个相互关联的视角能够帮助我们理解这飞速发展的国际环境。它们分别是:后国家、后现代、后殖民、后传播和后方法视角。前三者与更广泛的历史的、政治的和社会文化运动相关,后两者则更贴近语言教师教育。

我之所以在每一个视角前都加上“后”,是因为我们都生活这样的世界里。对“后……”的认识极大地促进了人文和社会科学的发展,而且将人们的思想建构于对教育和教师教育产生影响的更广泛的动力之上。一般意义上说,“后……”意味着某事物到来的时间较晚。然而,在文化研究领域,“后……”不仅意味着时间尺度,更是某种事物概念上的根本转变,是对原先知识范式的一次根本挑战。因此“后……”提高了对历史、政治和文化运动的认识水平,而这些运动也会在更高的水平上重塑人们的信仰和行为。如此说来,按时间先后顺序,后现代出现于现代之后,但是,它代表着对人类生存情况的一种更彻底的认识,远远不止于时间先后的区别。记住以上对“后……”的解读,我们简要介绍以下五个全球化视角。

1.1.1 后国家视角

单一民族国家的概念是在18世纪中期,也就是现代社会伊始的时候提出的。它产生于对欧洲封建君主制度和贵族统治的抵抗,并随自由民主体制的建立逐渐出现。从那以后,单一民族国家的思想对于世界事务和个人生活产生了巨大的影响,以至于至今我们已经很难想象在没有单一国家的情况下如何生活。当今世界有191个国家,每个国家都有自己的国旗、国歌、政府和军队。这些独立的国家有着严格规定的国界线和显著的民族特性,这些民族特性反映在政治、经济、社会、文化和教育等方方面面。因此,民族性绝对是一股不可忽视的力量,它同时具有把同一个国家的人们凝聚在一起和把不同国家的人区分开的能力。

国家和民族性的力量正受到经济和文化全球化两股力量的巨大挑战。1999年联合国发布的《人类发展报告》指出,全球化正以三种方式改变着我们的世界:一、缩小空间感。人们的生活正在被地球另一端发生的事件所影响,而人们对这些事件经常是闻所未闻的,更别说是有能力去控制了。二、缩短时间感。伴随着遥远距离外的事件影响,市场和科技都在飞速发展。三、界限消失感。国家的界限正在逐渐被削弱,不仅是贸易和货物的运输交流更加容易,思想、社会规范、文化和价值观的交流也得以加速。

文化全球化对于国家的影响是巨大的。联合国报告(1999:33)指出:

人们以及人们背后的思想、价值观、生活方式,都在进行着空前的发展和深化。

文化全球化正在重塑着文化资本、兴趣知识和身份认同。各种文化正前所未有的近距离彼此交流着、深刻影响着。这一发展正创造着一种世界文化认知,也创造着一种创新的、无序的能够凝聚或分离人们的紧张关系(参见Kumaravadivelu 2008)。

经济全球化对于国家的影响更深刻。资本、劳动力市场和贸易的全球化正以不竭之势影响着商品的生产、分配和消费。商品消费的持续增长刺激着全球经济增长,这让国际社会和全球经济增长前所未有的地紧密联系在了一起。乔尔·斯普林(Joel Spring 2007:250)敏锐地观察到:

工业生产消费体系的基本价值横跨宗教和政治的疆界。印度教徒、穆斯林、基督徒、佛教徒、异教徒、独裁者、共产主义者、福利社会主义者、代表制民主、君主制和专制国家,无一不拥护这一消费模型。

全球交易的问题及其解决方案都超越国家这一形式而存在,因此,诸如世界贸易组织、世界银行、国际货币基金组织等经济组织都行使着超越主权国家的权力。

正如社会学界迈克尔·哈特和安东尼奥·内格里(Michael Hardt & Antonio Negri 2003:109)指出的那样:

全球化并未带来单一民族国家的消亡,国家仍旧在经济、政治和文化规范中起着至关重要的作用,但国家的确是被从至高无上的权力宝座上拉了下来。

同样地,本尼迪克·安德森和埃里克·霍布斯鲍姆(Benedict Anderson & Eric Hobsbaum 2007:88)也观察到:

21 世纪的关键文件不再是某个国家的出生证明,而是国际身份证明——护照。

简而言之,现代社会产生的“国家”概念在后现代时期被很大程度地削弱了。

1.1.2 后现代视角

众所周知,我们都生活在后现代社会。但是,由于“后现代”这个概念被学者们出于诸多目的广泛用于诸多领域,至今仍然没有一个足以达成共识的定义。对于语言教师和教师教育者来说,后现代视角为理解知识的地位和自我的概念提供了一种途径(见第四章)。

1989 年,法国社会学家让-弗朗索瓦·利奥塔(Jean-Francois Lyotard)在其拓荒之作《后现代条件:有关知识的报告》中,极富洞察力地区分了现代和后现代。他主张,现代以一种过于简单的方式看待科学知识和人类的生活状况,它致力于寻找一种连贯的、至高无上的真理来作为揭开一切知识之谜的万能钥匙。现代主义认为有可能把所有知识都合并成一种大教师叙事。正如利奥塔(Lyotard 1989:xxiii)所说,现代主义是这样寻找合理性的:

……明显地诉诸大教师叙事,例如精神辩证法、意义阐释学、理性解放或工作主体,或是财富的创造等。

和现代不同,后现代拒绝元教师叙事,承认复杂性和多样性。因此,后现代认可多种教师叙事方式。保罗·希勒斯(Paul Cilliers 1988:14)清楚地总结了利奥塔关于后现代的看法:

不同群体(机构、学科、社区)对于他们的认识和行为有着不同的解读。他们所掌握的并不是一套有逻辑的完整的知识体系,而是能够让他们实现自己的目标,了解自己正在做什么的工具性叙述片段。因为这些叙述是地方性的,所以他们根本不可能被组成一个包括所有知识的大教师叙事。

换句话说,后现代主义尊重差异,挑战霸权,寻求多渠道的阐释。它积极地致力于在意识形态、权力、知识、阶级、种族和性别的边界提出问题,以此来解构元

语篇。

后现代的另一方面表现与个人身份认同有关,即对自我的理解。现代主义时期,个体的生活很大程度上由公认不变的社会准则决定。个人的身份认同与家庭和社区联系得比其他任何事物都紧密。每一个个体都按规定出现在明确的、具有鲜明等级特征的位置上。虽然些许的调整是被允许的,个体仍然是在这样一个等级体系中寻求自身价值的。由于社会的限制,个人几乎不可能逾越出身和民族本源去寻找有意义的选择。换句话说,“现代的”自我更多地是被外界塑造的,而非内在构建的。

与此截然相反,后现代认为个人的身份认同是一直持续不断地由个体自身构建的,将身份认同看作是零碎的而非统一的,多重的而非单一的,扩展的而非限定的。后现代赋予个体某种程度的能动性,以确定自我意识。据此,库玛(Kumaravadivelu 2008:144)总结道:

身份构成不仅由文化等传统因素、历史等外部因素、权力等意识形态因素决定,同时也取决于个体发挥能动性以及独立作出决定的能力和意愿。

后现代在知识的地位、自我的观念和发挥能动性等方面的思想也在后殖民视角中全部清晰地得到体现。

1.1.3 后殖民视角

面对当今后国家主义和后现代主义时代的发展,语言教师,特别是教授具有全球性和殖民性特点的语言的教师,比如英语、法语、西班牙语等,承担着一种特殊的责任。例如,英语现在已经成为了世界通用语,即国际交流选择的语言。甚至有些学者和作家认为英语已经不仅仅是国际交流手段了,由于英语和国际经济的关系,它已经成为国家和个人“为了发展而作出的自然选择”(Crystal 1997: 75)。有学者认为英语正在:

重新定义世界范围内的国家和个人身份;改变政治隔离线;创造全新的国际经济和社会格局;促成人权和公民身份新概念的产生。

(Graddol 2006:12)

此外,世界英语也被与使用者的文化身份和类似“自由”等人类价值联系在一起,

只要人们需要用“自由”“个性”和“独创性”之类的字眼来形容自己,只要有学生深谙莎士比亚、《辛普森一家》《独立宣言》和《圣经》,世界英语就会在这个星球上作为少部分受过教育的人用来交流。

(McCrum 2010:285)

这些胜利宣言掩盖不了一个事实,即英语不仅是全球性语言,更是一种殖民语言。比如一些学者认为,英语只是碰巧在正确的时间出现在了正确的地方(Crystal 1997),也有人认为,英语骑在了殖民主义的背上(Pennycook 1998),有人强调它的语言帝国主义的潜在本质(Phillipson 1992)和残留的帝国主义特质(Kumaravadivelu 2006a),以及它所遭遇的各式各样的反抗(Canagarajah 1999)。

从后殖民思想的视角看,我们可以清楚地看到全球化的英语教学包含四个互相重叠的维度,分别是学术、语言学、文化和经济(Kumaravadivelu 2003a)。学术维度揭示了西方如何通过繁殖西方的知识,以及贬低当地关于语言学习、教学和教师教育知识,从而将自己的特权阶层意识延伸至英语教学领域。语言学维度揭示了为实现普及英语教育的目的,当地的语言和知识是如何被疏离的。文化维度实现了英语教学和西方文化教学的一致,在英语学习者之中形成了文化同化的趋势。经济维度则体现在世界范围内的英语教学产业的发展带动了英语国家经济的发展。

近来,由于全球化的进程让不同文化间的人们交流更充分,对彼此的价值观念和展望有了更深刻的认识,对自身的语言与文化遗产的保护意识更强,英语的语言和文化统治随之受到了越来越严密的监控。现在人们对于英语教师教育机构的本质和殖民性的紧密联系有了很强的认识,因此多国的政治领袖和专业机构都在政治和文化领域“整顿”英语,让英语回归到国际交流和跨文化交流的工具领域。例如,中东的语言学家们组织了专业机构,将英语教学改进成为最适合为伊斯兰世界社会政治、社会文化和社会经济领域服务的方式。另外,非英语国家出于交流而非塑造文化身份的目的学习英语的趋势也越来越明显(参见第三章3.2)。

文化全球化引发的语言和文化敏感性促使英语教学群体在领导英语教学和教师教育的政策、项目、方式和材料等领域进行改变。同时,人们也愈发认识到,要进行有效改变,首要的是改变教师教育的传播方式。

1.1.4 后传播视角

传统的教学和教师教育方式被看作是传播方法的延续,因为传统方式寻求的多是由教师教育者将事先决定、经过挑选、安排好序列的知识体系教给教师们。这些方式或模型有一些共同点。第一,它们限制了教师教育者的角色,使之成为容易消化的细碎知识的传输工具;第二,它们营造了一种师生关系,在这样的关系中,教师被安排从其导师身上学到教学知识和技巧,然后运用到自己的课堂上;第三,几乎不鼓励教师构建自己的教学方式;第四,基本上都是自上而下的

模式,教师行为受到外部产生的或者专家输出的知识的巨大影响;第五,造成专家和教师的巨大分裂,专家生产知识而教师消费知识。

鉴于以上五个特征,传播模式培养的教师最终成了知识“导管”,也就是说,他们成为知识的被动传输者,把知识从一端(专家)传输到另一端(学生),过程中没有任何改变。教师的基本目标就是帮助学生理解并最终运用这些知识。为了实现这个目标,教师们通常依赖学来的理论体系和教学策略,几乎从不认真考虑它们在实际教学环境中的有效性和相关性。一般来说,他们的教学表现的衡量标准就是与传输给他们的专业知识基础联系的紧密程度以及他们如何有效地将这类知识传播给学习者。虽然有一些特例,但是大部分传统的教师教育项目都是这种模式。

后传播视角在教师的课堂表现和学习方式上与传统视角迥然不同,这一视角主要起源于最近对教师认知、教师信念和其他相关领域的认识。卡伦·约翰逊(Karen Johnson 2006:239)解释说,研究结果把二语教师学习描述为

经常的、终身的行为,产生于社会语境中的经验,通过这些经验来学习:首先作为课堂和学校里的学习者,然后作为专业的教师教育项目的参与者,最后作为工作场景中的教师。它将二语教师学习描述为依据自我知识、学生、专业、课程和场景而进行的社会协商活动,表明二语教师是正当知识形式的使用者和创造者,能够在复杂的处于社会、文化、历史情境的语境中决定教授二语学生的最佳方法。

因此这里所倡导的是将认知和社会文化取向与教师学习有机地结合起来。

后传播视角旨在重构师资培养,使之超越传播模式的界限。为了做到这一点,它期望教师扮演反思型实践者的角色,深入思考课堂教学原则、实践和过程,将相当程度的创新性、艺术性和语境敏感性带入教学任务。后传播视角的更高目标是,使教师扮演有变革能力的知识分子角色,不仅仅在学术上有进步,而且要促进自身和学生的个人转变。这意味着教师教育要注意对教学产生影响的更广泛的历史、政治、社会、文化和教育因素,因此任何严肃的由传播向后传播视角转变的努力(Kumaravadivelu 2001:552)

必须考虑辨识教师声音和理念的重要性、开发教师批判能力的必要性以及通过有意义的对话构建实现这两个目标的审慎性。

简言之,后传播视角旨在将信息指向的教师教育模式转变为问题指向的模式,终极目标是培养自我指导和自我决定的个体。在二语教学和教师教育这一特殊语境中,超越传播模式的限制也意味着超越方法这一概念。