



主体间性

主体间性 外语教学行动研究

柴改英
邬易平 著
陈程



浙江工商大学出版社
ZHEJIANG GONGSHANG UNIVERSITY PRESS

主体间性外语教学 行动研究

柴改英 邬易平 陈程 著



浙江工商大学出版社
ZHEJIANG GONGSHANG UNIVERSITY PRESS

· 杭州 ·

图书在版编目(CIP)数据

主体间性外语教学行动研究 / 柴改英, 邬易平, 陈程著. —杭州: 浙江工商大学出版社, 2019.8
ISBN 978-7-5178-3408-3

I. ①主… II. ①柴… ②邬… ③陈… III. ①外语教学—教学研究 IV. ①H09

中国版本图书馆CIP数据核字(2019)第163992号

主体间性外语教学行动研究

ZHUTI JIANXING WAIYU JIAOXUE XINGDONG YANJIU

柴改英 邬易平 陈程著

责任编辑 张莉娅

封面设计 叶泽雯

责任印制 包建辉

出版发行 浙江工商大学出版社

(杭州市教工路198号 邮政编码310012)

(E-mail: zjgsupress@163.com)

(网址: <http://www.zjgsupress.com>)

电话: 0571-88904980, 88831806 (传真)

排版 杭州彩地电脑图文有限公司

印刷 虎彩印艺股份有限公司

开本 710mm×1000mm 1/16

印张 16.5

字数 240千

版印次 2019年8月第1版 2019年8月第1次印刷

书号 ISBN 978-7-5178-3408-3

定价 50.00元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江工商大学出版社营销部邮购电话 0571-88904970

柴改英

浙江外国语学院英语教授，硕士生导师。1990年、1999年、2004年分别毕业于山西大学、西南师范大学（现西南大学）、上海外国语大学，相应获得学士、硕士、博士学位。研究方向为西方修辞学、话语研究、外语教育研究。已发表学术论文30余篇，出版专著3部。主持或参与10余项省部级以上项目。

邬易平

浙江工商大学外国语学院英语讲师。2001年毕业于湖南大学，获得应用语言学硕士学位。研究方向为任务型教学、教师自主与教师发展、外语教育研究。已发表学术论文8篇，出版专著1部；参与2项国家级项目，主持或参与4项省部级项目；获省级教学比赛及微课比赛等多项教学类奖项。

陈程

浙江大学博士研究生，浙江工商大学外国语学院英语讲师。研究方向为外宣话语分析和语料库语言学。多篇论文被SSCI、A&HCI和CSSCI收录，主编教材2部；主持2项省部级课题；获省级微课比赛及校级教学成果奖等多项教学类奖项。

前 言

教学是奇妙的合奏。教师、学生、理念、方法、手段、内容，都能赋予教学各异的节奏和风格。主体间性教育呼唤师生、生生之间的和谐共鸣。这里，没有割裂的“你”“我”，只有“我们”，构成充满生命力的教育生态。

教育，需要“我们”。伊曼努尔·康德（Immanuel Kant）说：“人不应该被作为手段，不应被作为一部机器上的齿轮。人是有自我目的的，他是自主、自律、自觉、自立的，是由他自己来引导内心，是出于自身的理智并按自身的意义来行动的。”同为教育主体，只有通过积极的交往互动，教师和学生才能共同促成意义的建构和经验性的改变。

教育，培养“全人”。约翰·费希特（Johann Fichte）说，教育“不是首先去传授知识和技能，而是要去‘唤醒’学生的力量，培养他们的自我性和主动性，抽象的归纳力和理解力，以使他们能在目前还无法预料的未来局势中做出有意义的选择”。这种着眼未来的“力量”是全方位的，学生只有成为学习的人、社会的人、思辨的人、审美的人，才能从容应对“无法预料的未来局势”。

教育，就是研究。劳伦斯·斯滕豪斯（Lawrence Stenhouse）说，“教师即研究者”，他/她不再仅仅是局外专家提出的教学方案的执行者，更是自己教学行为的决策者和评判者。教学起于对教育问题的研究，研究贯穿于解决问题的全过程。本书作者来自教学一线，多年以教学为研究场域，致力于主体间性“全人”教育行动研究探索。

全书由七章组成。第一章从哲学、教育学及外语教学三个视角对主体间性教育进行理论思考，提出主体间性“全人”教育目标。第二章聚焦外语教

学中实现主体间性的理论基础和行动研究方法，强调教师集教育实践者和教育研究者为一体的身份，促使教师向教育专家转型和发展。

第三章到第七章呈现了五个教学行动研究。第三章致力于培养学习的人，在“学术规范与英语论文写作”课程改革中，通过去权威化的话语行动，重塑师生角色，使师生从主客体关系走向主体间关系；通过强化学生主体性的教学行动，培养学生成为自主者、合作者、批判者、求助者。第四章和第五章致力于培养社会的人。“大学英语”课程改革着眼建构主体间性“伙伴”关系，通过合作式体验、移情性理解、信任型管理等教学行动，提升师生的教学参与感、分享感和成就感。“旅游实务英语”课程改革立足行动的体验本质，创设真实的跨文化交流社会实践任务，使学生在社会接触中完整体验知识建构、语言调适、文化对比、意义磋商等过程。第六章致力于培养思辨的人，聚焦“英语写作”课程的评价环节，构建同伴互评双螺旋模式和线上评价共同体，培养和提高学生自评、互评的能力和质量。同时，在与人合作的过程中，培养学生与人沟通、向他人学习以及解决问题的实践能力。第七章“英语修辞学”课程审美体验教学改革行动，致力于培养审美的人，通过唤起审美感知、激活审美理解、促发审美升华等系列教学行动，加强学生的审美体验，帮助学生建立我我、物我和谐主体间关系。

我们期望通过系列教学行动研究，不仅使学生成为主动的知识建构者，而且指导其合意地参与社会生活；不仅使他们成为理性的思辨者，而且指导其诗意地生活。

本书第一、二、三、六、七章由浙江外国语学院柴改英撰写，第四章和第五章分别由浙江工商大学邬易平和陈程（浙江大学博士研究生）撰写。研究生许文强参与了全书的校对工作。

这本书是我们多年的教学实践探索，付梓在即，惴惴不安，理论认识、方法运用、教学实践都限于认识水平和研究能力，定有很多不妥之处，期待专家、同行批评指正。

柴改英 邬易平 陈程

2019年5月

目 录

Contents

第一章 主体间性理论思考	001
一、主体间性哲学思考	001
(一) 主体与主体性	002
(二) 主体性的历史嬗变	005
(三) 主体间性的内涵与特征	008
(四) 从主体性的张扬到主体间性的必然	010
二、主体间性教育学思考	012
(一) 教育主体	012
(二) 教育主体论的演进	014
(三) 教育主体间性的必然	024
(四) 主体间性教育特性	029
三、主体间性教育目标	030
(一) 培养学习的人	030
(二) 培养社会的人	032
(三) 培养思辨的人	034

(四) 培养审美的人	034
第二章 主体间性外语教学的理论基础与行动研究方法	036
一、理论基础	036
(一) 建构主义	036
(二) 交往理论	041
二、行动研究方法	045
(一) 行动研究的发展历程	046
(二) 行动研究的内涵及特点	047
(三) 教学的研究本质和行动研究模式	053
第三章 培养学习的人：“学术规范与英语论文写作”课程改革行动研究	056
一、课程改革背景	056
(一) 课程性质	056
(二) 课程调研	057
(三) 课程改革计划	058
二、权威管理教学行动	059
(一) 教师权威及其挑战	059
(二) 权威管理教学行动	062
(三) 行动反思	070
三、学习主体培养教学行动	073
(一) 学习主体特质	073
(二) 学习主体培养行动	073
(三) 行动反思	082
四、结语	084

第四章 培养合作的人：“大学英语”课程改革行动研究	085
一、课程改革背景	085
(一) 课程发展及现状	085
(二) 课程要求	088
(三) 师生关系调研	090
二、建构主体间性“伙伴”关系理论思考	091
(一) 主体间性“伙伴”师生关系	091
(二) 主体间性“伙伴”师生关系的实现途径	096
三、行动研究设计	101
四、行动研究实施及反思	103
(一) 合作式体验行动	103
(二) 移情性理解行动	118
(三) 信任型管理行动	125
五、结语	135
第五章 培养社会的人：体验式“旅游实务英语”课程改革行动研究	138
一、理论思考	138
(一) 社会主体教育使命	138
(二) 社会主体间性教育的体验本质	139
二、体验式“旅游实务英语”课程改革行动	143
(一) 课程改革背景	143
(二) 课程改革设计	145
(三) 行动与观察	149
(四) 课程改革反思	167
三、结语	175

第六章 培养思辨的人：“英语写作”课程评价体系教学改革行动 ···	176
一、课程介绍	176
二、走向思辨的写作评价	177
(一) 评价与写作评价	177
(二) 主体间互动的思辨性评价	178
三、同伴互评教学改革行动	180
(一) 教学改革行动	181
(二) 行动效果	187
(三) 行动反思	194
(四) 提升行动：线上同伴互评	195
四、结语	201
第七章 培养审美的人：“英语修辞学”课程审美体验教学改革行动	202
一、理论思考	202
(一) 审美教育	202
(二) 审美主体间性	204
(三) 修辞的审美本质	206
二、审美体验教学改革行动	208
(一) 唤起审美感知	209
(二) 激活审美理解	221
(三) 促发审美升华	232
三、结语	242
参考文献	243

第一章

主体间性理论思考

主体性教育旨在把学生培养成为独立自主、自觉能动、积极创新的社会实践主体，特别是在建设创新型国家的战略发展时期，充分培养和发挥学生的主体性成为我国教育改革的重心。随着学生的主体角色不断受到重视，他们与其他主体之间的交往与互动逐渐进入教育研究者和教育实践者的视野。

一、主体间性哲学思考

主体性建构和主体性危机是哲学史上的永恒话题。古希腊智者派哲学家普罗泰戈拉(Protagoras)直言“人是万物的尺度”，近代勒内·笛卡尔(Rene Descartes)声称“我思故我在”，康德也讲“人为自然立法”。虽然措辞不同，但都反映了在主客体二元对立的前提下，“人”“我”对于世界万物和自然存在的主体性地位。这种具有绝对优越感的态度决定了人在对待人与人、人与社会、人与自然的关系时，表现出一种征服与对抗的关系。这种态度在现代社会受到了强烈冲击，人们开始对强调对立关系的主体性进行深刻反思，提出主体间性，并认为自我主体与对象主体间的交往和对话才是真正的生存方式。

（一）主体与主体性

1. 主体

主体与客体是哲学认识论中的一对基本范畴，是相互作用的两个存在物。主体是作用的发出者，客体是作用的接受者。主体可以是个人、集体和社会；自然的人只有在实践活动和认识活动中发挥其主动性、能动性和创造性，才能成为活动的承担者，即主体。唯有如此，他才能对实践活动和认识活动所指向的客体（包括原始的自然界、人化的自然界、人造的符号世界、他人和社会）发生作用。

传统的主体性思想认为，主、客体是对立的，主体在实践和认识活动中处于主导和支配地位，而客体不会自动满足主体的内在需求，主、客体又是统一的，一方始终以另一方的存在为前提，离开客体或者主体，就无所谓主体或者客体。主体的能动性表现在主体积极认识客体，并作用于客体，主体把客体置于自己的控制之下；但是主体的能动水平，不仅受制于技术手段，更受限于自己对客体规律的认知能力和认知水平。

例如，在对外层空间探索的实践活动中，人是主体，外层空间是客体，两者因“探索”这样的实践活动而互为依存。虽然作为主体，人在活动中始终占有主导和支配地位，但是其能动性受到客体条件的限制。

链接 1：宇宙空间环境（<http://baike.baidu.com/view/205852.htm>）

宇宙空间环境与人类生活的近地空间环境相比，是十分严酷的。这里以太阳系宇宙空间为例来说明。首先是超高度真空，但其间每立方厘米仍有 0.1 个氢原子和氢分子等物质构成的星际气体。其次是极端温度。受太阳光直接照射，可以产生极高温度，那里阳光耀眼；背向太阳光，则可以产生接近绝对零度的低温，

那里漆黑如墨。宇宙空间的高真空、极高和极低温度，对航天器的设计和材料等提出很高的要求。再次是宇宙线辐射和各种高能带电粒子、等离子体。除银河宇宙线的高能带电粒子因通量较低，对航天器影响很小外，其他对航天器的运行轨道、姿态、表面材料、内部器件及电位等都会产生显著的影响。这些辐射和高能带电粒子、等离子体，大都与太阳和太阳活动有关，如太阳电磁辐射，包括从波长极短的 γ 射线、X射线、紫外线，经可见光（青、蓝、绿、黄、橙、红）到长波的红外线和无线电波的整个电磁辐射；在太阳的光球层，周期性地产生太阳黑子活动，向外发射高能粒子，对航天活动威胁很大；在太阳的色球层，在靠近黑子群的地方，常常发生耀斑爆发，可释放出 $10^{30} \sim 10^{33}$ 尔格的能量，相当于100亿颗百万吨级的氢弹爆炸，产生大量紫外线、X射线、 γ 射线和高能带电粒子，对航天活动带来巨大的威胁；在太阳的日冕层，常常产生冕洞，它像喷气发动机的喷管一样，不断向外喷射高温磁化的离子，在太阳黑子活动剧烈和耀斑爆发时最强烈，这些带电粒子形成强劲的太阳风。最后，在太阳系空间还有微流星体危害航天活动。

上述关于外层空间环境的描述中，外层空间的高度真空、温度状态、宇宙线辐射和各种高能带电粒子、等离子体等客观条件，都阻碍着人类对客体的认识，成为主体实践的障碍，甚至带来致命的灾难。没有对客体规律和条件的认识，人类的航天器及其运行轨道、姿态、表面材料、内部器件及电位都不可能发挥正常的实践性工具作用。

可见，在实践活动中，主体基于对客体的认识和自身的需要，运用工具和手段对客体进行改造和认识；同时，客体也要求主体遵循其规律性，并对主体施加反作用。

2. 主体性

主体性是指人的主体意识和倾向,以及人作为主体所具有的各种功能属性的总和。它主要表现为主体的自主性、能动性、创造性、意识性、自我调节性;其中,自主性决定了其他主体特性。

自主性是个人对自己的活动所具有的支配和控制的权力和能力,反映了个体在对象性活动中的地位,它包括意识自觉和行为自主。个体不仅有主动活动的自觉意识,而且根据自己的需求,用一定的行动方式认识和改造自然,以维持自我的生存和保障自我的发展。主体性不仅关乎自我与客体的关系,而且关乎对自我行为的调节、控制和支配。

主体性反映了人的能动性,即人通过思维与实践,主动地、自觉地、有目的地作用于客体。这种作用体现在三个相互联系的方面,即人类认识世界的能力和活动、人类改造世界的能力和活动、人类在认识世界和改造世界活动中所具有的精神状态。大家都看到过自由落体现象(例如,苹果坠地),这个现象就是客体,牛顿能够对这个现象进行思考,发现地球引力,找到度量引力大小的公式,就是人类认识世界的主观能动性的表现之一。而“克服地球引力”的发明和创造就是主体改造世界的活动能力的体现。例如,利用磁铁同性相斥、异性相吸的性质,使磁铁具有抗拒地心引力的能力,即“磁性悬浮”,这种原理运用在铁路运输系统上,使列车完全脱离轨道而悬浮行驶,成为“无轮”列车,时速可达几百公里。这就是主体能动地对客体进行作用的结果。

主体的行为具有意识性。意识性指客观世界在人脑中的反映,即我们对他人和自我的认识;更指主体作为实践活动和认识活动的承担者,其意识可以能动地改造世界,满足人类生存和发展的需要。意识分为认识意识、目的意识和行动意识。例如,人们为了了解外层空间的状态(认识意识),为自己利用外层空间做准备(目的意识),能动地、有计划地探索(行动意识)。再如,人们为了了解生命的奥秘(认识意识),为应对遗传疾病或延长生命(目的意识)进行关于人类基因的科学探究(行动意识)。

主体性还反映为个体的自我调节性,即自我发展性。人不仅可以作用

于外在客体,而且能对自身的行为进行反思,自觉地坚持或修正自己的行为,这种自我调节行为使得个体在随后的发展决策中更加理性。现代教育越来越强调教师的教学反思和学生的学习反思,这些都推动了教师和学生主体的自我发展的主体性,使他们在今后的发展中有更强的规划性和行动性。

主体性的最高层次是创造性。创造性既指人对外在事物的变革和改造,产生新颖的、独特的新事物,也指人对自身的超越,使旧我转变为新我,实现自我完善。我们将磁铁同性相斥、异性相吸的普遍规律,运用于运动物体这样的具体场合创造出磁悬浮列车,就是从普遍到特殊的演绎式思维创新。现代教育呼唤新的主体创造性。

(二) 主体性的历史嬗变

主体性,即人们认识世界和改造世界的主观能动性,随着人类生存方式的变化,其形式和内涵发生了深刻变化。马克思和恩格斯(1995)把人类社会划分为三个阶段:人的依赖关系阶段、以物的依赖为基础的人的独立性阶段,以及人类最终将达到的建立在个人全面发展和他们共同的社会生产能力成为他们的社会财富这一基础上的自由个性的阶段。随之,人的主体性也经历了三种非常重要的历史样态:以群族为本位的依赖关系主体样态、以个体为本位的物的依赖的独立性样态,以及以人类为本位的主体间性样态。

第一阶段发生在生产力极其低下的近代之前,人类对大自然知之甚少,无力对抗大自然的变化无常,生产能力受限于狭窄的范围和孤立的地域,依赖族群力量成为生存的必然条件。人们通过某种社会规约进行个体间交往,确立了人身依附关系或者宗法依附等级关系,如封建主和臣仆、地主和农奴。个人只能依赖于某种主体而存在,所以人的主体性只能算作一种群体的主体性。这样的群体主体性带有自然关系的特征,导致个体自主性和独立性的丧失,并未实现真正意义上的主体性。

主体性的第二阶段发生在商品经济和市场经济社会。由于社会分工,个体满足生活所必需的产品和活动均掌握在别人手中,因此个体之间变得

相互依赖，社会联系变得频繁而紧密。这种建立在交换价值上的社会联系，使得每个人的“衣袋里装着自己的社会权力和自己同社会的联系”（马克思，恩格斯，1995）。人和人之间变得相互关联、全面依赖。

在第二阶段，人的主体意识普遍觉醒。但是这个阶段的主体性带有矛盾甚至异化的特征。一方面，用来联系彼此的物或者货币对他们而言是异己的东西。在交换中，人的社会关系转化为物的社会关系，同时，以物的依赖性为基础，人在很大程度上受到物的规定、制约乃至支配。另一方面，人们对物的追求中越发挥自我主体性，越感到自己离不开物，从而使人的社会关系和能力越来越物化。

近代工业文明使得人类的生产力水平得到空前提高，人们创造了史上无与伦比的物质财富。但与此同时，主客体二元对立思维导致了自我作为主体作用（征服、改造、影响）他者（自然和他人）的欲望的膨胀。突出的表现是人与自然的对抗和关系的恶化。人们过分夸大了自身能力，随意征服和干预自然，于是不断受到自然的报复。自然不再是人类心灵休憩的桃源胜地，而成为人们物质掠夺、过度开发的对象。过度砍伐树木导致了洪水暴发，过度采用地下水资源导致地陷，大量的二氧化碳排放带来的温室效应导致了热带风暴。人类膨胀的主体意志和行为摧毁着人类的家园和人类自己。正如美国著名诗人 E. E. 卡明斯（E. E. Cummings）嘲讽的那样，

Pity this busy monster, manunkind,
not. Progress is a comfortable disease:
your victim (death and life safely beyond)

plays with the bigness of his littleness
—electrons deify one razorblad
into a mountainrange; lenses extend
unwish through curving where
when till unwish

returns on its unself

a world of made

is not a world of born—pity poor flesh

and trees, poor stars and stones, but never this

fine specimen of hypermagical

ultraomnipotence. We doctors know

a hopeless case if—listen: there’s a hell

of a good universe next door; let’s go

卡明斯有意潜用词汇偏离^①手段，在合成词 *mankind* 中加入表示否定意义的中缀 *-un*，使得 *kind* 兼具名词（“种类”）和形容词（“善良的”）两种含义，讽刺人类不过是一个“生物种类”（*a kind of / a species of*），却自诩“善良”，其实一点都不善良（*unkind*）。人类不断改造山川河流、星空大地（*flesh and trees, poor stars and stones*），其并不美好的美好愿望（*unwish*^②）必将报复自己，让人类不复存在（*unself*）。

更为甚者，主客体二元对立思维导致了人与人之间关系的异化，主体将他者视为自己行为的工具和被动承受者。“一切温情脉脉的东西全部融化在理性化所造成的功利主义冰水中。人与人之间走向陌生化，彼此缺乏信任与理解，人无论走到哪里，面对的总是一堵无法跨越的墙。”（林朝霞，2003）埃里希·弗洛姆（*Erich Fromm*）对人际异化的描述是深刻的、不留情面的，他（1988）认为人际关系已经蜕变成了“一种两个抽象的、两个活机器之间相互利用的关系”。彼此之间都成了赤裸裸的相互利用、相互

① 偏离（*deviation*）是文体学概念，指有意偏离语言规则，旨在突出或强调欲表达的意义。

② *unwish* 是派生性词汇偏离，*-un* 本是形容词和副词的否定前缀，如 *unlikely*, *unfriendly* 等，却被加在了名词 *wish* 的前面，这个明显的规则偏离唤起了读者的注意力和深度认知加工，当我们考虑到 *wish* 的褒义属性（*desirable*）时，就理解了卡明斯欲意表达的含义：人类所谓的美好愿望其实并不美好，例如为方便沟通而发明的手机在某种程度上带来了人际间的疏离，正如诗中表达的“技术是种令人舒服的病”。