

外语教育背景下产出导向法的社会驱动性研究

严 佳

(河南工程学院 河南郑州 451191)

【摘 要】本文从外语的语言属性入手,逐层分析了外语、外语教育、外语教学法的社会性,为产出导向法(POA)的社会性论述找到了解释的可能,继而借助社会学的社会结构理论分析了POA在教学论和二语习得两大板块下基于社会性所产生的隐形驱动和显性驱动。

【关键词】外语及外语教育;教学法;产出导向法社会性

DOI: 10.18686/jyyxx.v3i4.41927

1 外语及外语教育的社会性背景

二次世界大战后,以美国为首的欧美大国逐步意识到外语人才储备、外语教学方法以及外语能力建设不仅对军事作战能力、国土国防安全有着积极的促进意义,也对意识形态维护以及文字文化安全有着不可小觑的护卫作用。

战前,美国外语教育均以隐性政策为主,旨在应对领土扩张后族群内部的语言教育以及认同问题,例如,1825年的《马塞诸塞法案》(Massachusetts Law)规定要依社区住地面积、人口多少,建立适量的学校,对儿童展开儿童语法、语言(拉丁语)逻辑、算数、地理、历史等科目的校内教育;1862年的《莫里斯法案》(Morrill Act)提出为印第安儿童提供免费教育,为印第安市民提供工作培训课程。这些法案以教育为手段,实则是在种族间实现价值观认同。

战后,外语教育逐渐转变为受众目标明晰、实施步骤有序、训练项目可依的显性语言计划,着眼点从本土转向了域外、从语言教育转向了国家安全,主要经历了四个阶段。

第一阶段,外语人才的储备意识。1958年实施的《国防教育法》(National Defense Education Act),第一次将语言教育上升到了国家安全的高度,明确提出实施“关键语言”计划为军方积蓄外语人才。1956年美国颁布《富布莱特海斯法案》(Fulbright-Hays Act),旨在借文化交流,推广英语传播,培养外语人才。

第二阶段,外语教学的研究意识。1984年起,美国实施《经济安全教育法》(Education for Economic),鼓励各级学校开展外语教育及研究,鼓励学生参加外语培训。1988年颁布“外语援助计划”(Foreign Language Assistance Program),旨在通过教法研究对中小學生展开有效的外语培训。

第三阶段,外语教育的安全意识。1991年美国通过了《国家安全教育法》(National Security Education Act),旨在从国家安全角度出发,依据国家政治、军事时局变化设定语种级别(“关键语言”),培养高端外语人才。“911”事件后,美国国防部、教育部,国家情报局等推出《国家安全语言计划》(National Security Initiative),

旨在提升公民外语能力,提升“关键语言”能力的人群数量。

第四阶段,外语教育的实用目的。2000年之后,受经济全球化和文化全球化思潮的影响,美国的外语教育提倡面向全民教育,构建国际理解。2000年的《美国国际教育政策备案录》(Memorandum on International Education Policy)号召各州各地、各级机构联手,在外语教学中提升学习者对其他文化的理解意识和接纳程度。如“关键语言教师计划”就邀请并资助了来自中国的教师为学生授课,既让美国的学生近距离地学习这些国家的语言和文化,也给这些老师们提供了学习美国教学法、了解美国文化的机会。

由此看来,美国的外语教育与移民史同步,伴随着版图扩张,始终根植在在社会活动中。外语教育的社会性根基性主要依据如下:

第一,哲学基础层面,使用性和工具性将语言嵌入人的社会活动中,而服务功能和价值功能将语言扣合在人与社会的互动中,正所谓“语言随社会的产生而产生,随社会的发展而发展”(马克思)。

第二,语言学鼻祖索绪尔为了排除社会因素的干扰“就语言研究语言”,区分了语言(parole)和言语(langue),这正说明了语言在自体与社会二分下的界面性。结构主义只是要研究“纯而又纯”的语言,并不否认非语言因素(社会性因素)的存在。

第三,结构—功能学派认为,在交际中,语言手段要完成一定的功能(例如寒暄功能),从而执行一定任务,因此必须在交际中依据功能来分析语体,继而研究语言形式,这样的交际观也印证了语言的社会性根基。

第四,结构主义时期,博厄斯早期的田野调查就是在调查中证实了语言的使用功能。萨丕尔在《语言作为科学的地位》(The Status of Linguistics as a Science)中明确指出人受制于各种支配,包括语言这一社会交际工具的支配。沃尔夫随后就这一观点进行了深入的阐释,指出不同的语言有不同的范畴、概念和形式,这种差异恰恰体现了使用者对客观世界的差异性分析。布龙菲尔德在对语言形式进行定义时,利用行为主义中的刺激—反映论来解释语言的产生和理解过程,然而行为主义本身

就是社会性需求的根源所在。

第五, 转换生成语言层面, 乔姆斯基强调研究内在性的语言 (innerlanguage/competence) 而非外表化 (production/performance) 的语言。在二分思想中, 语言使用之所以被排除在研究范围之外正是碍于其社会性及交际功能的考量。

在现代其他语言学分支中, 认知语言学更是利用我们赖以生存的隐喻在思维 (心智) 和行为 (认知) 间构建起了人为的联系, 这种人为联系的基点便是个体在社会活动中积攒的经验。同样的, 语言生态学认为语言不仅有类似与其他生物一样的产生、发展过程, 语言的发展还同时受到社会的制约, 例如, 语言的消亡、语言的增多都是在适应社会生态、平衡生态过程中活动的社会性证据。社会语言学、经济语言学、接触语言学更是在承认语言社会性的前提下就语言展开的侧面研究。

2 外语教学法的社会性需求

虽然语言的社会性是自语言诞生之时就伴随语言发展而留下的终身烙印, 但人们对外语教学方法论的关注要早于对外语教育的社会性动机的思考。

18 世纪早期欧洲的外语教学法主要依赖于翻译法 (Translation Method), 该教学法最早出现在希腊语和拉丁语作品的阅读和写作活动中, 18 世纪后期开始被用在了现代外语教学中。这种教学法重于对语法概念的分析, 是快速提升翻译和写作能力的方法, 但教学过程忽略了口语教学, 从而为交际性的缺失埋下了缘由。

19 世纪末针对翻译法的缺陷, 欧洲各国抵制母语参与教学, 提倡在外语教学中采用直接法 (Direct Method), 即通过贴近生活的直观手段强化学生语言学习的直接性和应用性, 这种教学法着眼于语言应用能力的培养, 契合了语言教学的社会性需求。

二战后, 由于战争的需要, 听说法 (Audiolingual Method) 成为军方培养士兵外语能力的手段。该教学法有着明晰的教学目标, 且教学目标源自于社会的人才需求和语言服务需要, 因此有着浓厚的社会性根源。

听说法虽然解决了战时外语人才的需求问题, 但却无法满足战后国家间的交往需要。一些老牌资本国家开始被动地接纳新兴英语国家日渐强大的文化扩张, 加之二十世纪六十年代影音技术的发展, 情景教学法 (Situational Method) 被应用在法国的英语教学中。该教学法的影音资料源自于真实生活场景, 因此, 社会性也是其与生俱来的标签。

在美国本土, 受现代语言学两位重量级人物索绪尔和乔姆斯基的影响, 学者们在看到语言的无限性 (infinities) 特征之后, 也在思考如何通过有限的语言学习去理解无限变化的句子, 认知法 (Cognitive Method) 随即被用于外语教学。认知法中, 人类感知经验的每一次积累都是象征性投射至关重要的社会基础。

八十年代中后期的交际法 (Communicative

Approach) 以及相关教学法的沿革, 都围绕在语言的交际性功能上。交际性之所以在这一时期成为教学法的新时尚, 主要原因有二: 第一, 该时期的语言学研究开始由内部走向了外部, 由“纯而又纯”的语言本体走向社会层面, 由同质性的语言研究走向了异质性的变异与变化研究; 第二, 语言能力的议题也在这个时期成为外语教学的一个重要话题, 无论是“欧洲语言能力框架”还是美国的“K-12 计划”都把语言能力作为外语教学的一个重要考量指标, 语言的社会性自此全面进入外语教学法研究。

与此同时, 任务型教学法 (Task-based Language Teaching) 也进入了外语教学的视野。该教学法区分任务承载主体, 利用任务分解的方式, 强调语言知识之外的语言技能运用。如果语言知识还属于教学目标的本体分层, 那么语言技能无疑是教学目标的社会范畴。

可见, 除了最初的翻译教学法少有社会性印记外, 之后的主流教学法都与社会性有着或多或少的联系。暂且不论后方法时代 (postmethodera) 的种种 (Brown 2002; Kumaravadivelu 2006; Richards & Rodgers 2008), 教学法的社会性需求一则源自于语言的社会性, 即语言的根本属性; 二则与外语的社会性息息相关, 即语言学习的服务性; 三则与外语学习的教学目标的密切相连, 即语言知识与语言技能的重合性。既然外语、外语教学以及教学法都无法摆脱语言本身的社会性印记, 我们就更加坚定了对产出导向法的社会性追索。

3 产出导向法的社会性理念

产出导向法 (Production Oriented Method), 由中国学者文秋芳引领创立, 历经近十五年的发展, 已经成为一套适应于祖国新世纪环境下的外语教学要求的教法体系 (文秋芳, 2017)。该教学法经历了三个阶段的变革, 输出驱动假设阶段 (outputdrivenhypothesis) (文秋芳, 2007, 2008, 2013)、输入驱动和输入促成假设阶段 (output-driven, input-enabledhypothesis) (文秋芳, 2014) 以及产出导向法体系阶段 (文秋芳, 2015)。

该体系已经完成的课程实践具有以下几个特点: 第一, 涵盖面广, 涉及对外汉语、大学英语、专业英语以及其他小语种 (如朝鲜语、罗马尼亚语、匈牙利语等) 的课程教学 (汪波, 2019; 孟阳, 2019; 唐美华, 2020; 宋英铭, 2018; 边鑫, 2020); 第二, 任务主体全, 既有熟手教师群体和各层次学生群体, 还有师生合作模式研究 (毕争, 2020; 麦慧玲, 2020; 文秋芳, 2016); 第三, 目标分级细, 有初级语言教学, 也有中、高级语言教学 (江潇潇, 2019; 董希晓, 2019); 第四, 教学实践多, 该教学法既有北京外国语大学、中国政法大学、江苏师范大学以及河南科技大学的国内课程实践 (张文娟, 2015; 张文娟, 2016; 张丹, 2020), 也有英国以及南亚的海外教学案例 (宋阳, 2019; 鲁文霞, 朱勇, 2021)。因此, 该教学法无论是在理论构建还是课程实践上都已

经积累了足够的经验。

文秋芳(2015)在POA理论体系介绍中指出产出导向法有三个部分构成,分别是教学理念,教学假设和教学流程。教学理念下坚持学习中心、学用一体和全人教育的三个原则,在教学假设中坚持输出驱动,输入促成、选择学习且最后以评促学的闭环模式,在教学流程中,POA教学法沿用了教师为主导的传统教学主体,通过驱动、促成和评价三个环节的课程设计将学生活动置放于教师的课堂把控中。

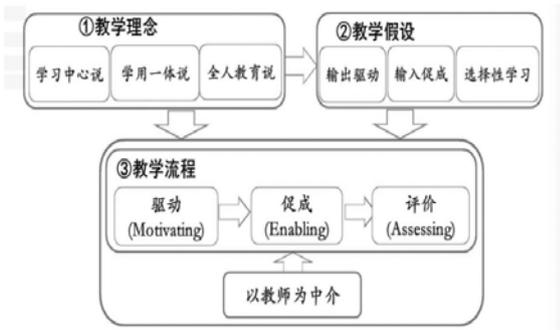


图1 POA理论体系(文秋芳,2015)

虽然,社会性字眼至今没有进入文秋芳关于POA理论的系列论述中,但输出驱动、学用一体,全人教育,选择性学习已经充分体现了社会性驱动的根本。

首先,全人教育理念对教育主体不设限,一改之前教学法研究固定教学主体的做法,该限定将教育主体惯性思维从学生群体延展向各年龄段、各职业人群的心理、情感甚至道德层面,这既是对一个社会人的人本尊重,也符合国民语言能力建设是全民语言能力建设而非学生语言学习活动这一人文思想的初衷。

其次,学用一体的“用”,已经展现了语言的社会性特征,将外语教学的应试性现状扩充到了应用性可能。只有使用中的语言才是真正的活的语言,是有语言价值的语言,是能够产生语言效益的语言,因此,使用视角下的POA教学法是将外语学习和外语教学归还到生产活动的社会性之层面,否则从语言的经济利益考量,没有了使用价值的外语教学不但不产生边际成本,还会使得资本投入变得一文不值。

第三,输出驱动的假设,在设计之初就要求一切教学活动以结果为导向。这个结果导向,更可视作成果考量,那么,放置在全人教育背景下以“用”为主导的语言教学,必然不只是语言文字的教学考量,更是社会活动的成效考量,因此,社会性是早在输出驱动阶段就已经被内化了的属性存在。

第四,选择学习的设想,将学习的自主权归还于学习者个体,这样的设计理念既摆脱了总结性评价条件下学科测试的束缚,又将学习行为的初心复位到了“学有所获、学以致用、学以成才”的期望中,让学习者群体能够从社会需求(输出驱动)出发,选择有效性输入,从而获得最佳的学习成果转化。

4 产出导向法的社会界面性

POA研究方法的根基在于实现理论和实践同步优化,这是先前所有教学法难以企及之处。产出导向法完美地解决了二语习得研究和课程论研究所不能共现的问题,实现了内部研究和外部研究相链接的可能。

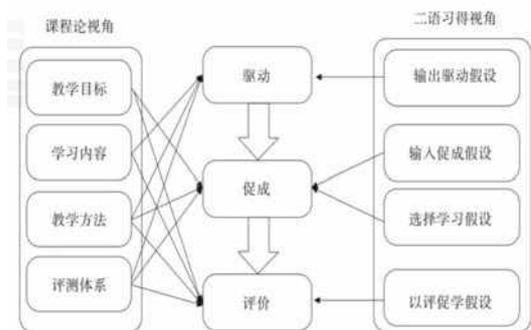


图2 课程论和二语习得融于POA三个阶段中(文秋芳,2017)

二语习得视角下输出驱动、输入促成和选择学习三个板块的社会性是二语习得外部性的体现,课程论视角下教学目标、学习内容和教学方法的设计更偏重于语言的内部视角。以输入、促成和评价为教学流程的POA设计位于内部和外部的界面中,该界面地位是语言交际属性作用的结果,是语言教学行为归属于社会活动的范畴体现。

此外,课程论视角下的教学目标、教学内容和教学方法虽然趋向于语言的内部性特征,但是这些板块的承担者、教学活动的设计者以及语言学习的参与者都无法摆脱人的社会属性,因此,我们说社会性是POA的界面根源,这种根源既有二语习得视角下社会性的直接体现,也有教学论视角下社会性的间接反映。传统的实验研究以验证假设为目标,对是否有利于改进二语教学并不关切,重在解释二语学习中的现象成因,而行动研究关注于解决教学中的具体难题(Burn,2010),不以理论建设为目标。无论是对现象成因的解释,还是对具体难题的解决,都是对个体事件的深层描述或者原因追溯,而POA的出现则突破了语言内部研究的限制,既在层面解决了外语学习中“学用分离”的问题,也在非语言层面为外语学习找到社会性的驱动根源。

5 产出导向法的社会驱动性

既然从语言到语言教学再到包括POA在内的教学法都能看到社会性的影子,那么能不能有一个角度可以更好地诠释POA理论的社会驱动源呢?既然强调社会性,那么我们就尝试借助结构论为POA构建出基于社会学的驱动解释。

上世纪70年代在功能主义和二分观点的洪流中,英国社会学家吉登斯(Anthony Giddens)主张在个人能动性和社会结构中构建起联系,将宏观与微观、个人与社会、行动与结构、主观与客观组建成可连通的整体,并基于此提出了结构化理论(Structuration Theory)。

