

关于走向文化自觉的英语实践课程范式的思考

杨劲松

(广东医学院, 东莞, 523808)

摘要: 本文从“文化自觉”和“服务地方”两个角度提出了实践课程范式的理念, 并从课程主体、客体、实践路径、评价体系等方面对这一课程范式进行了思考。文章提出, 走向文化自觉和服务地方的实践课程体系是课程设计和地方发展的结合; 将课程和地方文化相结合, 实际上就是一种地方文化国际化的过程。走向文化自觉和服务地方的实践课程体系是将课程设计和文化零距离接触的结合。这种课程体系能让学生走出校园, 在充分利用自己已有的英语知识和沟通技能的基础上, 对国际友人进行访谈, 相较于外教上课而言, 更具挑战性, 是大学教育国际化的一种有效尝试。

关键词: 文化自觉, 服务地方, 英语专业, 实践课程范式

[中图分类号] H319

[文献标识码] A

[文章编号] 1674-8921-(2015)03-0040-04

[doi 编码] 10.3969/j.issn.1674-8921.2015.03.008

1. 引言

全球化正成为当今世界的主导趋势, 每次文化的交流或冲突都会对教育改革产生一定的影响。文化价值的评判与审视决定了课程理念, 文化的性质决定了教育的性质。21世纪, 全球化趋势下的现代社会的多元文化带来了多元化的现代课程模式。多种文化思潮也呼吁着新一轮的课程范式的改革。因此, 课程的使命应是“观乎人文, 以化成天下”。然而长期以来, 在泰勒的主导课程范式下, 受制于普适性的课程目标、课程大纲和教材, 本科院校仍然摆脱不了灌输型的应试课程范式, 这种脱离社会和市场需求的应试课程以无形的锁链绑住了学习者, 这种课程范式只注重知识灌输和技能培养, 却忽略了文化发展在人的全面发展中的重要地位。历史地看, 课程是文化发展到一定阶段的产物, 因此, 课程跟随着文化样态的变迁而变革, 课程史应该是一部反映人类文化兴起、兴盛和发展的历史。然而在传统的课程范式下, 课程目标的确定性与外在性抑制了课程的文化建构与生成。统一的课程目标、课程大纲、教材以及自上而下的师生关系等预设了同质化的“制度课程”, 为追求所谓的标准性分数而牺牲了学习者个人的全面发展, 抛弃了课程“文而化之”的历史使命。那么, 这样的英语课程体系又如何能做到“以文化之, 化而成习”呢?

在全球化语境下, 英语课程改革应将文化利益要素作为第一要素, 尤其是与学校有着地缘关系的地方文化, 因为文化具有语境性的特点, 不同地方的文化对课程的影响是不同的, 地方文化语境的差异直接影响教育价值取向和课程内容的设置。那么, 我们有什么理由不将英语课程直接根植于演绎生命的地方文化之中, 让课程主体在现实文化矛盾的课程实践和各种文化博弈中形成文化自觉?^①

2. 文献综述

课程不只是传授知识, 更重要的是传承文化, 完成学习者主体的塑造。古希腊时期, 苏格拉底、柏拉图、昆利提安等就把“德”的培养作为课程的出发点, 课程从一开始就打上了文化传承的烙印。西方中世纪, 宗教文化走进课堂。文艺复兴时期, 在与中世纪宗教文化的博弈过程中, 学校成为文化转型的重要场所。启蒙运动时期, 理性文化引发了近现代课程模式的变革, 成为现代课程体系的指导思想。二战之后, 文化意识形态成为课程模式的方向标。20世纪80年代后, 后现代的文化思潮催生了后现代课程观, 呼吁教育秩序的重建。

1998年, 针对当时外语教育中的课程内容老套、知识结构单一、忽略人文学科等问题, 教育部出台了《关于外语专业面向21世纪本科教育改革的若干意见》(以下简称《意见》), 提出21世纪是人文文化和科学技术文化之间相互渗透和融合的时代, 文化素质是基础, 要“注重训练学生批判地吸收世界文化精髓和弘扬中国优秀传统文化的能力”。结合目前各高校的英语专业课程设置, 可以看出, 各高校英语专业的课程设置基本上都包括三个模块: 英语专业技

作者简介: 杨劲松, 广东医学院教授。主要研究方向为英语语言文学。电子邮箱: 373040541@qq.com

* 本文是广东省创新强校项目“以地方文化自觉为导向的区域英语教育模式研究”、广东省自主创新能力提升类建设项目(编号4CX14108G)、广东省教学改革与成果培育项目(编号4CX14036G)、广东省高等教育教学改革重点资助项目(编号2012191)的部分研究成果。

能课程模块、英语专业知识课程模块和相关专业知识课程模块。但是统一的课程目标、课程大纲、教材以及自上而下的师生关系抛弃了教育“文而化之”的历史使命。王守仁(2010:53)认为,英语专业课程设置缺失了文化内容,以语言技能训练为英语专业教学核心的做法,稀释了专业内涵,淡化了真正意义上的专业教育。

2000年的《高等学校英语专业英语教学大纲》(以下简称《大纲》)提出“增强对文化差异的敏感性”,要具有“广博的文化知识”,英语专业课程中的文化内涵不容忽视。Byram(1997:57)指出:外语教学的主要目的之一就是发展学生的“文化意识”,对自己、对他们所生活的社会重新认识,以新的标准对这个社会的性质以及他们在这个社会存在的意义进行评价。在全球化语境下,课程改革应将文化利益要素作为要考虑的第一要素,尤其是与学校有着地缘关系的地方文化。

顾明远(2004:20)提出要正确对待教育现代化与中国传统文化的关系;靳玉乐等(2003)提出课程的文化基础理念;钟启泉(2000)提出课程的文化建设;秦秀白认为英语教学的有效途径就是将语言发展史融入文化发展史予以考察,体现语言与文化的水乳融关系(参见张勇先 2014)。戴炜栋和张雪梅(2008)提出各个学校要有自己的定位,要尊重地方文化。因此,课程应和地方文化领域联系起来,课程主体不只是知识的接受者,更是文化的传播者和创造者。

3. 课程范式的思考

本文尝试把各种隐藏在英语语言背后的地方文化和学科知识融入到语言技能教学当中,探讨文化自觉形成在英语课程模式中的意义。

3.1 关于实践课程范式本质的思考

《意见》中指出:“各外语专业要从本专业的发展状况、师资队伍、学生来源、所在地区的社会和经济发展的需求及就业市场的需求出发,实事求是,因地制宜,因校制宜,自主确立人才培养模式,并选择复合的专业,努力培养出服务于本地区经济建设和社会发展的需求、受到社会欢迎、有特色、高质量的复合型外语专业人才,创出学校和专业培养人才的特色”。由此可见,英语专业课程体系是一个实践型的课程体系,与地方政治、经济、文化发展有着密切的联系,应把学生的社会就业能力、创业能力和必备的文化素养的培养作为课程的重心。

《意见》中认为英语专业人才要“熟悉中国文化传统,具有一定的艺术修养”,即养成文化自觉。李宗桂(2004:166)认为“文化自觉是对本民族文化的

起源、形成、演变、特质和发展趋势的理性把握,对本民族文化与其他民族文化关系的理性把握。在经济全球化和文化全球化趋势日益增强的今天,文化自觉的关键,在于文化创新和民族精神的培育,在于理性地把握文化的民族性与世界性的辩证统一,以及文化的继承与超越、创新辩证统一”。

综上所述,在经济全球化的形势下,英语专业课程内涵应包含两个方面的内容:一课程的文化自觉内涵,二是课程的实践内容。因此,英语专业课程应是文化自觉为导向的、以服务地方为目的的实践课程,扎根社会、服务地方,承担着传播、创造、提升地方文化的责任。在这样的课程范式下,学生作为课程的主体通过社会实践活动,走向文化自觉。

3.2 关于课程主体的思考

主体的问题首先是课程话语权的问题:在文化场域,谁是课程的主体?我们主体的观点之间有哪些冲突?各种文化意识形态如何影响了课程范式?课程设计者之间的知识和权力是如何分配的?

谁是课程的主体?我们提出“课程的零主体”这个概念。“零”在印度原文中,就是“空”字。去掉了内容的“空”位似乎什么都没有,但又包罗万象(杨劲松 2012)。“零主体”的意思是“没有主体,但谁都有机会做成为课程的主体”。这就意味着学生与教师以平等的地位走进课程的实践,以批判性的思维解构教师或专家的话语权,当教师的话语霸权被解构后,学生长久压抑的潜力便找到了释放的空间,发出他们的声音,争取话语权。在这种情况下,课程的实践场域内充满着“解放”的呼声,当教师与学生的界限越来越模糊,话语协商和话语博弈成了课程实践场域的主要行为。在文化场域,课程参与者的观点之间有哪些冲突?哪一种观点是真实的,哪一种观点是虚假的?哪一种观点是正确的?哪一种观点是错误的?这些都是话语博弈的结果。

那么在博弈中各种文化意识形态如何影响了课程模式?当代美国批判教育学派代表阿普尔认为课程是各种势力为争取自身利益合法化的博弈场域。阿普尔(2003)指出课程知识的研究实际是一个意识形态的研究,即在特定的历史阶段下,在特殊的机构中,特殊的阶级和社会群体把学校的知识看作是“合法知识”,在这种知识背后必然隐藏着意识形态的控制。课程知识的选择和分配是社会权势者依据某种组织原理做出的意识形态上的抉择。在全球化的形势下,各种文化意识形态冲击了师生之间控制与被控制的关系,课程实践活动成为学生追求自由与解放的平台。地方文化是当地历史的积淀和当代精神的表征,也是英语专业的课程开发的重要来源,只有与地方文化有机互动,才能彰显与时俱进的生命力。

那么课程设计者之间的知识和权力是如何分配的呢?它涉及多个方面,既有来自中央与地方政府的力量,也有来自学校的力量;既有来自教育工作者的力量,也有来自课程实践者的力量;除此之外,还有来自教师、家长和学生的力量。只有将这些力量凝聚起来,才能够推动课程的不断发展。一般认为,课程是以知识为主的社会实践活动,其中的权力运作都是以知识为基础的,权力运作必定建立在相应的知识体系之上。但学生的知识建构过程不是简单的人与知识的互动,权力是人与知识互动的媒介。知识不是直接作用于学生,而是通过权力与学生有机结合,从而完成学生知识的最终建构。因此,知识的获取不仅是认知层面的建构过程,也是社会层面的建构过程。基于地方文化的课程设计不是教师以地方文化内容为主题的照本宣科,而是如何让学生通过参与地方社会活动、体验地方文化行为等实践方式,成为知识的积极建构者,因此,学生在课程决策、课程开发和课程实施中应享有平等的课程权力。

3.3 关于课程客体的思考

课程客体指的是课程主体活动所指向的对象,可以是认识的对象,也可以是实践的对象。地方文化领域内的万事万物都可以是课程的对象。在传统的课程范式下,课程的客体一般指开展课程的教材。教材是专家统一编制、老师和学生统一使用的对象。这意味着教材内容不能与时俱进,课程主体接受的永远是过去的东西,学习者被迫接受以他人意图为背景的他者文化,同时教师也要在指定的情境中设计课程活动。基于这些思考,我们提出“课程零客体”的概念。

“教材”的意义不是专家们精心设计的产物,而是师生在设计课程活动时作为构想的理念存在的情景创造或再现。比如,课程客体是关于“外籍人士眼中的东莞文化”的。对外籍人士来说,东莞地方文化首先是以地方传统、风土人情、人文地理等显性形式表征出来的。对课程的主体来说,所要了解的是外籍人士对地方文化认同程度,所担任的任务是如何让正能量的文化内容进入外籍人士对东莞的体验中。一方面,课程主体通过对外籍人士的调查、采访等课程活动,提升自己的英语能力,并对东莞地方文化有一个深入的了解;另一方面,在文化甄别中的实践活动中,让隐性的文化正能量成为塑造主体的动力。地方文化作为一种社会共同体的集体意识和历史传统,成为课程客体生长的重要土壤。比如,外籍人士眼中东莞文化的本质是什么?有哪些特征?这些特征的具体表征是什么?不同国籍的人对东莞文化有什么不一样的看法?外企文化、国企文化、教育文化、生活文化的叙事法则是什么?如何解读区域

的生产文化、消费文化、市场文化模式?这些内容成为课程研究的主要对象,能令每一个课程主体耳濡目染,从而与地方文化进行零距离接触、结合,也让自己所学和地方社会需求相结合,成为一出校门就能上岗的应用型人才。在文化交流的过程中,课程主体与外籍人士在东莞进行时空碰撞,将过去的、现在的、将来的文化形态一一呈现,在文化传递中演绎着激情的生命律动,养成正能量的文化自觉。

3.4 关于课程的实践路径的思考

实践路径主要是自觉文化形成路径的问题:文化自觉的形成是一个可持续发展的过程。在课程设计中,如何通过文化寻根梳理文化发展的历史?如何通过审视国际文化的价值,吸取其先进的要素?如何建立文化对话机制,通过理性选择和合理采纳文化冲突与融合中的诸多要素,实现民族文化身份的认同?

在全球国际化的今天,各式各样的地方文化才是世界文化之林的奇葩。如何对地方传统文化做出精彩纷呈的文章?如何通过地方特色文化的传播,扩大本民族文化在国际舞台上的话语权,从而推广中华文化?如何以魅力四射的地方民族文化增强文化自信,夯实文化自觉?以“外籍人士眼中的东莞文化”为例,我们可以向外籍人士传达东莞作为岭南文化的重要发源地的五千年人类繁衍生息的历史,可以传达林则徐虎门销烟的中国近代史的新篇章,可以传达作为华南抗日的根据地,东江纵队浴血奋战,点燃南粤抗日烽火英雄诗篇。在传达的过程中,课程主体不仅养成了文化自觉,还传播了正能量的文化。

当西方宏大叙事的范式被努力地解构时,人类走向了交往和对话的社会。巴赫金(1988)的对话理论把对话看作生活的本质、思维的本质、语言的本质和艺术的本质,认为对话贯穿着人类文化的历史演绎。对话意味着平等和开放。老师与学生之间、学生与学生之间、学生与自己之间的对话形成了走向文化自觉的课程实践样态。对话同时也意味着主体间的平等关系。那么谁是课程的设计者?可以是老师,可以是学生,也可以是其他人。在课程设计的实践场域中,课程设计者们通过对话机制来实现课程的目标。

仍以“外籍人士眼中的东莞文化”课程为例,课程设计者要思考如何通过对话,精彩呈现中华传统文化和世界文明。在课程实践场域内,在与外籍人士的对话中,谁能以浓郁的东莞文化特色吸引外籍人士的眼球,谁就掌握了课程的话语权。在对话中,是东莞本地人的地方思维习惯及生活方式冲击了西方文化,还是外籍人士的西方思维冲击了东

莞的文化?课程的话语权在文化博弈中交替变化着。课程设计者如果能成功地让外籍人士认同自己所表达的东莞城市文化印象,并产生相同的心理感受,那么在这一实践课程的领域,他/她便获得了话语权。比如选取“中国第一家来料加工厂——太平手袋厂”这一信息来诠释东莞作为改革开放的前沿地,并引出东莞拥有外资企业 6153 家,那么就将东莞作为发达的外向型经济的城市形象给表达出来了。一方面,课程设计者利用中西文化的对话机制启示着外籍投资者:如此发达的城市文化是投资的好场所。另一方面,在这些对话中,东莞在中国改革开放历史上印下的浓墨重彩的华章将激发课程主体们的情怀和为之奋斗的决心,走向文化自觉。

2.5 关于实践课程评价体系的思考

长久以来,我国高校的评价体系往往存在着评价方式的单一化和评价主体的单一化的问题,在实践中过多地依赖终结性评价的做法,忽略了学习过程,以任课教师或相关的教学行政部门为评价主体的做法,忽视了学生在学习中的主体性、能动性和创造性。钟启泉(2008:377)认为,中国教育是一种“大教学”体系,所谓的评价只是“教学检查”,而无真正意义上的“课程评价”。

评价是超越对现象的客观描述和纯技术的评定和测量,是从本体论意义上对课程的价值取向、课程的阶级性等的思考。比如,这个课程是为谁开设的?是为政府还是某个企业集团?还是为满足学习者需求?在“外籍人士眼中的东莞文化”的课程设计中,谁是评价的主体?学习者自己、教师、政府、外籍人士、企业主、学校管理者等都可以成为评价的主体。课程评价的客体是什么?可以从文化自觉的视角考核学习者的综合素养,包括全球化语境下的文化价值取向和文化素养;可以是对学习者对东莞文化的传承与发展情况的评价;可以是对学习者所学知识对服务地方社会的能力的评价;可以是企业对培养出来的人才是否符合岗位需求的评价;可以是对课程本身的社会性和实践性的评价;可以是对课程是否体现专业办学的东莞文化特色进行的评价等等。

4. 结语

走向文化自觉和服务地方的实践课程体系是课程设计和地方发展的结合。大学是社会的一部分,大学教育理应和社会实践相结合。以往的课程往往都是在课堂上完成,与社会实践严重脱钩。将专业课程和社会实践相结合,理论上来说弥补了以往课程社会性和实践性不强的缺陷。

随着中国国际地位的提升,越来越多的学者意识到文化特色在国际交流中的重要性。将课程和地方文化相结合,实际上就是一种地方文化国际化的过程。走向文化自觉和服务地方的实践课程体系是将课程设计和文化零距离接触的结合。大学生往往以通过外教上课来零距离接触国外文化。本文提出的英语实践课程范式让学生走出校园,在充分利用自己已有的英语知识和沟通技能的基础上,对国际友人进行访谈,相较于外教上课而言,更具挑战性,是大学教育国际化的一种有效尝试。

附注

① 费孝通(2000a,b)提出了“文化自觉”的概念,认为“文化自觉”是当今时代的要求,并不是哪一个人的主观空想,它指的是生活在一定文化中的人对其文化有“自知之明”,并且对其发展历程和未来有充分的认识。同时,“文化自觉”又指生活在不同文化中的人,在对自身文化有“自知之明”的基础上,了解其他文化及其与自身文化的关系。

参考文献

- Byram, M. 1997. "Culture Awareness" as vocabulary learning [J]. *Language Learning Journal* 16: 51-57.
- Michael, W. A. 1982. *Education and Power* [M]. New York: Oxford University Press.
- 巴赫金. 1988. 陀思妥耶夫斯基诗学问题(白春仁、顾亚铃译) [M]. 北京:三联书店
- 戴炜栋、张雪梅. 2008. 本科教学评估与英语专业教学评估刍议[J]. *中国外语*(8):4-8.
- 费孝通. 2000a. 百年中国社会变迁与全球化过程中的“文化自觉”[J]. *厦门大学学报(哲学社会科学版)*(4):5-11, 140.
- 费孝通. 2000b. 文化自觉 和而不同——在“二十一世纪人类的生存与发展国际人类学学术研讨会”上的演讲[J]. *厦门大学学报(哲学社会科学版)*(12):10.
- 顾明远. 2004. 民族文化传统与教育现代化[M]. 北京:北京师范大学出版社.
- 李宗桂. 2004. 文化自觉与文化发展[J]. *中山大学学报(社会科学版)*(6):161-66.
- 靳玉乐等. 2003. 新课程改革的文化哲学探讨[J]. *教育研究*(3):67-71.
- 迈克尔·W·阿普尔. 2003. 意识形态与课程[M]. 上海:华东师范大学出版社.
- 王守仁. 2010. 转变观念、提高英语专业办学水平[J]. *中国大学教学*(5):53-55.
- 杨劲松. 2012. 基于“零度”偏离理论的英语写作课程研究[J]. *外语电化教学*(2):41-46.
- 张勇先. 2014. 英语发展史[M]. 北京:外语教学与研究出版社.
- 钟启泉. 2000. “学校知识”与课程标准[J]. *教育研究*(11):50-54, 68.
- 钟启泉. 2008. 课程与教学论[M]. 上海:华东师范大学出版社.

(责任编辑 吴诗玉)