

# 学习者发展项目 对英语学习 自主性的长期作用研究<sup>\*</sup>

闫 莉

**提要:** 本文通过实证研究调查了一个学习者发展项目对非英语专业硕士研究生英语学习自主性的长期作用,并在项目结束后跟踪调查学生在两种学习环境中自主性的后续变化情况。结果表明,该项目对学生英语学习自主性有比较明显的长期促进作用:(1)提高课堂自主学习的计划性,(2)从计划性和监控评价两个维度维持较高的课外自主学习能力。研究结果对英语学习自主性的研究和实践有重要启示。

**关键词:** 学习者发展; 英语学习自主性; 长期作用; 非英语专业硕士生

**Abstract:** This empirical study concerns the longitudinal effects of a learner development program on non-English major graduates' autonomy in English learning. After the program, it examines the autonomy of the experimental and control groups in two respective learning situations. Results indicate that this program has two positive long-term effects: (1) increasing autonomy at the stage of planning in class, and (2) maintaining autonomy at the stages of planning and monitoring/assessment after class. The study has important implications for autonomy research and practice in English learning.

**Key words:** learner development; autonomy in English learning; longitudinal effect; non-English major graduate

中图分类号: H319 文献标识码: B 文章编号: 1004-5112(2010)03-0021-09

## 1. 引言

语言学习中的自主性是指学习者控制自己学习的能力 (Benson 2005: 47)<sup>①</sup>。Benson (2005)根据自主学习理论和实践,总结了促进学习者自主性的6种途径,分别以资源、技术、学习者、课堂、大纲和教师为基础。国内研究者也设计了各种促进自主性的项目(石进芳 2010; 林莉兰, 陈月娥 2009; 邓媛, 王湘玲 2009; 肖武云, 曹群英 2009; 欧阳建平, 谢洁 2009; 刘延秀, 孔宪辉 2008; 曹火群 2007; 何晓东 2005; 王笃勤 2002),并通过实验研究证实了这些项目能够有效培养或提高大学生英语学习自主性。

但是,自主性不是一种稳定的状态,学习者获得自主性后还可能发生变化 (Little 1990: 7)。因此,在促进自主性的项目结束一段时间后,跟踪调查学生自主性的发展变化情况,可以使我們更加全面考察项目的作用(徐锦芬, 占小海 2004; 何晓东 2004; 黄景 2007)。然而,目前的相关研究主要探讨了各种项目的即时效果,缺乏对学生后续学习情况的跟踪调查。

笔者以非英语专业硕士生(简称“硕士生”)为研究对象,对一个促进自主性的项目——学

\* 本研究受北京航空航天大学“研究生教育与发展基金”(项目编号 401253)资助;北京航空航天大学的朱国振教授和向明有教授分别对本文的数据分析和修改提供了宝贵建议,特此致谢!

① 目前国内外学者对语言学习中的自主性没有统一的定义。Benson(2005: 47)对 Holec(1981)的经典定义进行了修订,认为“控制”一词比 Holec提出的“负责”更容易调查,体现了自主性是一种多维度能力。

习者发展项目——的长期作用进行了实证研究。本文将介绍这一项目的操作过程,报告研究设计、主要结果和结论,并探讨该项调查对研究和实践英语学习自主性的启示。

2 学习者发展项目

学习者发展,又称学习者训练<sup>①</sup>,是从学习者角度促进语言学习自主性的途径。在促进自主性的各种途径中,只有学习者发展涉及了课程结束后学生学习能力的发展(Feld 2007: 37)。学习者发展的基本理念和操作方法综合了两方面的研究成果,即北美地区的语言学习策略训练和欧洲地区的学习者训练(Benson 2005: 142; Wenden 2002: 32)。前者旨在通过学习策略的培训,提高学生自主学习性;后者通过自我定向式的语言学习(self directed language learning),使学生自己对学习的内容、方法和评估做出决策。Wenden(2002: 46)指出,学习者发展的研究趋势是融合学习策略训练和自我定向式学习。

在具体实践中,学习者发展并没有固定的程序,主要活动包括策略培训、签订合约、记录学习日志等。国外比较流行的做法是学生根据自身情况确定学习目标和学习内容,通过学习小组、教师指导等形式,在课堂或自主学习中心实现学习者发展。我国的学习者发展研究也取得了一定的成果。范焯(1999)介绍了这一概念;石进芳(2010)、何晓东(2005)、张彦君(2004)、王笃勤(2002)、纪康丽(2002)等通过各种学习者发展项目,培养或提高了学生开展学习、控制学习的能力。目前国内研究的突出问题是:主要关注学习策略培训,对自我定向式的学习活动研究不多;对学生的自我评价和自我考核不够重视;通常限定学生的学习目标,不能充分体现学习者个性化的学习需求。

本研究中的学习者发展项目包括传统的签订合约、记录周记和讲解学习策略等活动,同时具有以下 5 个特点:(1)综合自我定向式学习和学习策略训练。(2)强调成果考核和学生自我评价。期末考核时,学生参加项目的表现和完成大纲要求的表现各占总成绩的 50%;项目表现的评价包括周记评价和学习成果考核。学生在学习周记中要进行自我评价和考核。学生周记的评价标准不是语言水平,而是完成周记和反思学习的质量(Huang 2005: 2006)。学习成果的考核方式由学生个人设计,以锻炼学生自我评估的能力。(3)对学生的周记内容给予反馈,实现“师生对话”(Little 1995)。(4)尽管该项目以英语阅读课为平台,但是学生基于实际语言需求设定个人学习目标。(5)鼓励目标一致的学生组成学习小组,合作学习。表 1 简要介绍了该项目的操作过程。

表 1 学习者发展项目介绍

程序	内 容	时间
1) 确立目标, 分析学习者	笔者与学生探讨、为学生示范并帮助学生制定个人学期目标, 讨论学生英语学习的经历、强项和弱项, 介绍自主学习的概念和意义。	第二周课上: 1 小时
2) 签订学习合约, 介绍学习周记	学生制定学期计划, 签订学习合约; 笔者介绍利用周记反思学习的方法, 要求学生在周记中回答 3 个问题: 做了什么, 效果如何, 接下来做什么。	第三周课上: 30 分钟

<sup>①</sup> 目前研究者普遍使用“学习者发展”, 认为“学习者训练”暗示着传授一套固定的技能, 有强加于人的意味( Sheerin 1997: 59-60)。

(续表)

3) 记录学习周记	学生记录学习过程, 最后一次周记总结、评价整个学习过程。	第三周至十三周课下
4) 总结周记, 讲解策略	笔者每两周在课上总结一次学生周记的记录情况和周记中提到的问题, 强调元认知知识和策略; 每两周集中讲解一次学习策略, 主要是认知、社会、情感策略。	第四周至十三周课上; 每次 20分钟
5) 制定考核方案	笔者与学生讨论并确定学生提出的学习成果考核方式。	第十四周课上; 30分钟
6) 展示学习成果	学生展示学习成果, 笔者给学生的表现打分。	第十五周; 2小时

### 3 研究设计

本研究主要回答两个问题: (1) 学习者发展项目对学生英语学习自主性是否有长期促进作用? (2) 如果有长期促进作用, 主要体现在哪些方面?

#### 3.1 研究过程

笔者以我校两个硕士研究生班的学生为研究对象。这些学生通过我校组织的英语分级考试, 分到笔者教授的 B 级英语班<sup>①</sup>。在开学的第一周, 对两班学生进行英语学习自主性调查(前测)。统计结果(见表 3 表 4)表明, 他们在自主程度上没有显著差异, 然后随机选定实验组和控制组。第一学期, 在实验组中实施学习者发展项目。除了项目涉及的活动, 实验组和控制组在教学的其他方面保持一致。

项目结束后, 针对两种后续学习环境中(有英语课和没有英语课)学生自主性的发展情况, 进行两次后续调查。第二学期, 两组学生继续上英语课, 在教学的各个环节上保持一致。第二学期结束时, 进行第一次后续调查(后测 I), 比较两组学生的英语学习自主性。按照我校研究生院的要求, 英语课到第二学期结束, 从第三学期开始学生没有任何课程, 主要开展课题研究、完成毕业论文。第四学期结束时, 进行第二次后续调查(后测 II), 继续比较两组学生的英语学习自主性。

第一、二学期授课期间, 实验组和控制组的人数分别为 31 人、29 人。由于种种原因, 实验组和控制组三次调查全部参加的学生分别为 17 人、19 人。考虑到数据的连贯性, 笔者使用这些学生的数据进行分析。

#### 3.2 研究工具

研究工具主要是自行编制的“英语学习自主性量表”, 由学生根据实际学习行为自行评估自主性。量表的设计主要参考了 Benson(2006: 25—27)对课堂自主学习和课外自主学习的分类探讨, 何晓东(2005: 48)对自主学习中“计划性”和“自我监控评价”的总结, 徐锦芬等(2004)对我国本科生英语学习自主性的调查问卷。量表包括两个部分: 课堂英语学习自主性和课外英语学习自主性(简称“课堂自主”和“课外自主”), 每个分量表有“计划性”和“监控评价”两个维度。量表使用中文, 采用 Likert 五级量表的形式, 每个题目的答案设为: 总是、经常、有时、很少、从不, 或者很好、较好、一般、不好、差, 对应的分值分别是 5、4、3、2、1。分数高说明学生某一方面的控制更频繁或更有效, 即自主性程度高。量表结构和题目详见表 2。

① 我校硕士研究生入学后, 根据英语分级考试的成绩从高到低分为三级: 免修、A 级和 B 级。

表 2 英语学习自主性量表

结构		题目数量	题目具体内容
课堂自主	计划性	2	对教师教学目的与教学要求的了解,把教师的教学目的转化为自己的学习目的
	监控评价	4	对教师在课上某种活动的意图的理解,有目的地听讲,参与课堂活动,评估课堂学习效果
课外自主	计划性	5	根据自身实际情况制定明确的英语学习目标,制定自己的英语学习计划,规划英语学习时间,利用学习资源,选择适合自己的学习材料
	监控评价	8	反思学习方法和内容是否符合实际,当学习方法和内容不符合实际时换用其他学习方法,克服不利于英语学习的情感,与他人合作,监控自己学习计划的实施,调整学习计划,评估计划实施,反思学习中的问题

为了进一步了解学生后续学习中的自主学习情况以及学生对英语学习自主性变化的分析、对学习发展项目的评价,笔者在后续调查中还进行了半结构问卷调查和小组访谈。

3.3 研究方法

文秋芳(2009: 58)指出影响跟踪研究效度的最大问题是数据的可比性。为最大程度保证数据的可比性,前测和两次后测都使用“英语学习自主性量表”。后测Ⅱ只涉及学生课外学习的情况,因此只使用“课外自主”分量表。为了减少“练习效应”(刘润清 2002: 227),笔者在后测Ⅰ和后测Ⅱ中打乱题目顺序,并增加干扰题目。

3次调查的量表和量表各个部分的信度系数都超过 0.9,说明量表具有较高的信度(秦晓晴 2003: 76)。量表回收后,使用 SPSS13.0 统计软件对 3次调查数据进行分析。在描述统计分析的基础上,通过独立样本 t 检验分析组间差异,通过配对样本 t 检验和单因素重复测量方差检验分析组内变化。

4 结果与讨论

前测结果表明,实验组和控制组自主性总体平均分都超过 3.4,各个组每题平均分都超过 3.3。课堂自主的平均分都接近 4。这说明两组学生前测时自主性比较高,原因可能是他们在入学时已经学习了十年左右的英语,大学期间参加了大学英语四级、六级考试,在入读研究生前还准备并通过了全国硕士研究生英语入学考试,这些经历在一定程度上培养了他们的自主性。

学习者发展项目结束时的问卷调查表明,85%的实验组学生认为该项目提高了他们自主学习的能力,96%的学生认为这次活动对英语学习有帮助。这一结果支持了以往的研究结果,即学习者发展项目的即时效果比较理想,可以促进英语学习自主性。

以下分析讨论两组学生在后续课堂自主和课外自主方面的发展情况。

4.1 课堂自主

表 3 说明,后测Ⅰ中实验组和控制组课堂自主的平均分都比前测有所提高。独立 t 检验表明两组之间没有显著差异( $P=1.118>.05$ )。配对 t 检验表明两组内部都没有显著变化<sup>①</sup>。

① 因受文章篇幅限制,本文省略了没有达到统计意义的详细数据。  
?1994-2019 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.

在计划性维度上,控制组平均分没有发生变化,而实验组平均分提高(见图 1)。两组差异达到显著水平( $P=.032<.05$ )这说明实验组课堂自主计划性显著强于控制组<sup>①</sup>。在监控评价维度上,两组平均分都略有提高,但没有显著的组间差异。

表 3 实验组和控制组“课堂自主”数据对照表

	前测		后测 I	
组别	实验组	控制组	实验组	控制组
平均分	3.77	3.61	3.93	3.70
标准差	.475	.491	.421	.436
T值	.996		1.603	
P值	.326		.118	

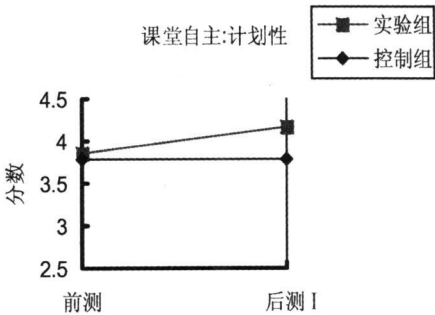


图 1 实验组和控制组“课堂自主计划性”变化图

进一步调查表明,在后续课堂学习中,两组学生都期望获得学分,都很重视英语课程,学习比较积极。而学习者发展项目,特别是讨论学习目标、分析学习任务等活动,使实验组在“把教师的教学目的转化为自己的学习目的”方面显著强于控制组,课堂学习的计划性得到提高。

研究结果还说明,要改善学习者发展项目对课堂自主的长期促进效果,可以进一步提高学生对课堂学习的监控评价能力,增强学生参与课堂活动的积极性以及评价课堂活动、课堂学习效果的意识。

4.2 课外自主

从表 4可知,后测 I中实验组课外自主有微弱的提高,控制组下降,两组差异显著( $P=.015$ )。后测 II中,两组的平均分都下降,组间差异仍然显著( $P=.038$ )。这说明在两次后测中,实验组的课外自主都显著强于控制组。图 2反映了两组课外自主方面的变化趋势。

对两组课外自主数据的单因素重复测量方差检验发现,实验组内部没有显著变化,而控制组有显著变化。多重比较检验结果显示,控制组后测 II与前测之间的差异达到了统计意义( $P=.03<.05$ )。这说明实验组在后续课外自主上维持了前测水平,而控制组显著下降。

表 4 实验组和控制组“课外自主”数据对照表

	前测		后测 I		后测 II	
组别	实验组	控制组	实验组	控制组	实验组	控制组
平均分	3.45	3.34	3.47	3.03	3.24	2.75
标准差	.553	.700	.512	.511	.596	.762
T值	.490		2.567		2.154	
P值	.627		.015*		.038*	

\*  $P<.05$

① 因受文章篇幅限制,本文省略了实验组和控制组在计划性和监控评价两个维度上的详细数据。

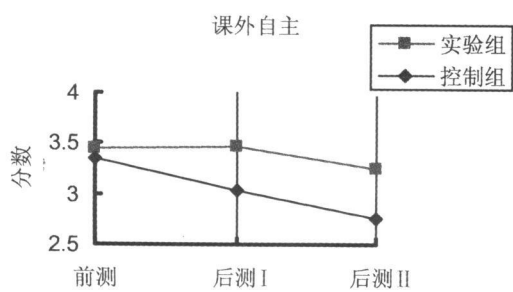


图 2 实验组和控制组“课外自主”变化图

变化,而控制组都有显著变化。多重比较检验结果显示,控制组在计划性维度上,后测 I和前测之间的差异达到了统计意义 ( $P=.039<.05$ );在监控评价维度上,后测 I和前测之间的差异达到了统计意义 ( $P=.028<.05$ )。这说明控制组在课外自主的两个维度上都显著下降,而实验组则维持了前测水平。

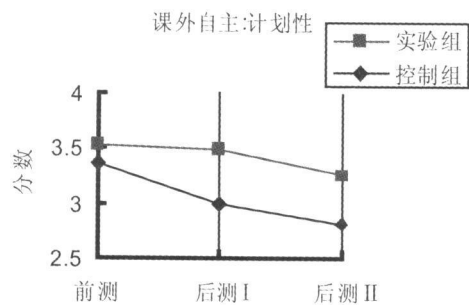


图 3 实验组和控制组“课外自主计划性”变化图

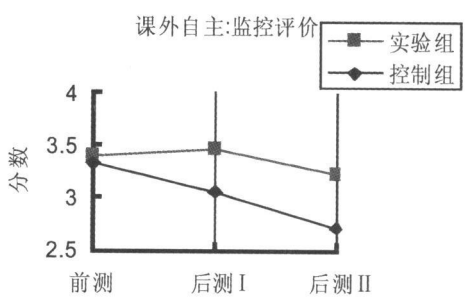


图 4 实验组和控制组“课外自主监控评价”变化图

进一步调查表明,在有英语课期间的后续课外学习中,两组学生都重视英语课程,希望强化语言能力,原因是英语课为学位课程,并且英语对他们的专业学习和个人发展比较重要。但是,学生科研任务较重,要学习的专业科目较多(平均每人 5 门),学习英语的时间和精力有限。在这种情况下,控制组课外学习英语比较被动,积极性不高。学生倾向于把教师的安排作为自己的学习计划,甚至很多学生认为能够按时完成教师布置的作业已经比较困难,没有精力完成其他方面的学习目标。在学习过程中,他们在调整学习计划、评价学习效果等方面都做得不够好。而实验组不同,项目中实现了学习目标的学生增强了学习信心和兴趣;没有完成学习目标的学生,对学习进行反思,制定新的学习目标。有 30% 的学生坚持记录学习周记,认为这能够帮助他们总结、评价、反思英语学习,使他们体会到学习成就感。60% 的学生很好地实现了自己的学习目标。可见,实验组保持了较强的学习动机和课外自主学习的能力。因此,课外自主的总体水平没有下降,而且显著高于控制组。这说明学习者发展项目对学习自主性有积极的长期促进作用。

在没有英语课期间的后续学习中, 学生学习英语的愿望仍然比较强烈, 但是由于没有考试要求和教师监督, 缺乏使用英语的环境, 学习动机削弱或消失, 自主性呈现下降趋势。控制组只有近 40% 的学生制定了明确的学习目标, 而大多数学生则没有计划, 目标完成效果一般; 很多学生特别想学习英语, 却不知该如何学习。虽然实验组也只有 50% 的学生制定了明确的学习目标, 但是他们普遍认为计划实施得比较好, 在反思学习效果、监控评价计划实施等方面明显强于控制组。因此, 实验组的自主性总体水平和计划性、监控评价水平没有显著下降, 而且显著高于控制组。这进一步证明了学习者发展项目对英语学习自主性的长期促进效果。

研究结果还说明, 我们在设计学习者发展项目时, 要充分考虑到英语课程结束后学生使用英语的情境, 特别是限制学生自主性发展的主、客观因素, 有针对性地锻炼学生英语学习的计划性, 培养学生学习英语的内在动机, 从而提高学习者发展项目的长期促进效果。

与有英语课期间相比, 实验组在没有英语课期间课外自主平均分下降。这说明在有英语课期间学习者发展项目对自主性发展的长期效果比在没有英语课期间好。虽然项目的长期促进效果可能会随着时间的推移而减弱, 但是笔者认为学习环境的变化是产生效果差异的主要因素: 缺乏考试需求和交际需求的环境会影响学生自主学习的动机, 自主程度自然会受到影响。

## 5 结论与启示

本研究的结论是, 学习者发展项目对英语学习自主性有比较明显的长期促进作用, 这主要表现在: 提高学生后续课堂自主学习的计划性; 在有英语课和没有英语课期间的后续课外自主学习中, 从计划性和监控评价两个维度使学生维持较高的自主性。

本研究对英语学习自主性研究和实践的启示如下:

1) 支持发展学生原有的自主性, 是自主性持续发展的重要基础 (Smith 2008: 396)。从长期促进效果来看, 本研究设计的学习者发展项目可以促进学生英语学习自主性的持续发展, 对学生的后续学习有积极意义。因此, 我们可以把该项目的理念和活动融入课程设计和课程体系建设中, 使学生能够在没有教师指导的学习环境中维持学习的自主性, 避免出现自主性显著下降, 从而提高英语教学的效果和效率。

2) 学习者发展应该引起我国英语教学界更多的关注。作为促进英语学习自主性的有效途径, 学习者发展使学生获得了教师指导下的、自我定向式的学习经历, 直接对学习者的行为和心理产生影响, 在学习过程的各个步骤中实践自主性。而且, 它不依赖技术和设备, 容易与课堂教学紧密结合。当然, 实施学习者发展项目并不意味着排除学习技术和资源的使用。在有条件的教学环境中, 我们可以结合网络提供更丰富的学习内容, 提高学生记录周记和教师评阅周记的效率, 从而提高促进自主性发展的效果。

3) 我国学生在英语课程结束后的英语学习和自主性发展情况, 应该引起我们关注。语言自主性发展和语言习得一样, 依赖于社会交际 (Little 2009: 223)。英语课程结束后, 学生使用英语交际的机会更加有限, 因此自主性的发展也受到更大限制。再者, 我国英语教育以应试为导向的特点依然十分明显, 学生主要是“应试学习者” (Huang 2005: 2006), “一旦考试通过, 外语也就随之抛到脑后” (魏玉燕 2002: 12)。因此, 保持或激发学生在没有英语课程期间的学习动机, 特别是通过课程教学增强学生终身学习英语的能力, 可以提高我国英语教学质量。

## 6 结语

本研究跟踪调查了学习者发展项目对硕士研究生英语学习自主性的长期促进作用。由于该研究是针对特定教学环境设计的, 研究样本较小, 因此研究结论有待进一步检验。学习者发

展项目对学生英语水平的发展是否有长期促进作用?周期更长的学习者发展项目对英语学习自主性的长期促进作用是否更理想?学生的个体差异如何影响学习者发展项目的长期效果?其他促进语言学习自主性的途径长期效果如何?这些相关问题也有待进一步研究。

### 参 考 书 目

- [1] Benson P. Teaching and Researching Autonomy in Language Learning[M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2005. 47—178.
- [2] Benson P. Autonomy in language teaching and learning[J]. Language Teaching, 2006 (40): 21—40.
- [3] Field J. Looking outwards, not inwards[J]. ELT Journal, 2007, 61(1): 30—38.
- [4] Holec H. Autonomy in Foreign Language Learning[M]. Oxford: Pergamon, 1981.
- [5] Huang J. Metacognition training in the Chinese university classroom: An action research study[J]. Educational Action Research, 2005 (13): 413—434.
- [6] Huang J. Learner resistance in metacognition training: An exploration of mismatches between learner and teacher agendas[J]. Language Teaching Research, 2006, 10(1): 95—117.
- [7] Little D. Autonomy in language learning[A]. In Gathercole I (ed.), Autonomy in Language Learning[C]. London: CLT, 1990. 7—17.
- [8] Little D. Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy[J]. System, 1995, 23(2): 175—82.
- [9] Little D. Language learner autonomy and the European language portfolio: Two I2 English examples[J]. Language Teaching, 2009, 42(2): 222—233.
- [10] Sheerin S. An exploration of the relationship between self-access and independent learning[A]. In Benson P and Voller P (eds.), Autonomy and Independence in Language Learning[C]. London: Longman, 1997. 59—60.
- [11] Smith R. Learner autonomy[J]. ELT Journal, 2008, 62(4): 395—397.
- [12] Wenden A. Learner development in language learning[J]. Applied Linguistics, 2002, 23(1): 32—55.
- [13] 曹火群. 论大学英语“自主学习”与“课堂教学”之整合模式[J]. 外语电化教学, 2007 (8): 21—25.
- [14] 邓媛, 王湘玲. 项目驱动培养 EFL 学生自主能力的实证研究[J]. 外语与外语教学, 2009 (8): 31—34.
- [15] 范烨. 浅谈大学英语教学中的“学习者训练”[J]. 外语界, 1999 (3): 32—38.
- [16] 何晓东. 国内英语自主学习研究中的若干问题[J]. 外语界, 2004 (4): 10—14.
- [17] 何晓东. 自主学习中的态度和行为变化: 一项纵向研究[J]. 外语界, 2005 (4): 47—54.
- [18] 黄景. 基于课程标准的教师和学习者自主性研究[J]. 课程·教材·教法, 2007 (8): 77—81.
- [19] 纪康丽. 外语学习中元认知策略的培训[J]. 外语界, 2002 (3): 20—26.
- [20] 林莉兰, 陈月娥. 资源型自主学习模式下大学生心理、行为及学习效果研究[J]. 解放军外国语学院学报, 2009 (2): 45—50.
- [21] 刘润清. 外语教学中的科研方法[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2002.
- [22] 刘延秀, 孔宪辉. 计算机辅助自主学习+课堂的模式探索与学习者研究[J]. 外语界, 2008 (1): 64—71.
- [23] 欧阳建平, 谢洁. 构建大学英语自主性学习能力综合培养模式[J]. 解放军外国语学院学报, 2009 (5): 46—51.
- [24] 秦晓晴. 外语教学研究中的定量数据分析[M]. 武汉: 华中科技大学出版社, 2003.
- [25] 石进芳. 网络环境下理工科学生自主学习能力的培养——一项基于元认知策略训练的实证研究[J]. 中国外语, 2010 (2): 63—67.
- [26] 王笃勤. 大学英语自主学习能力的培养[J]. 外语界, 2002 (5): 19—23.



- [ 27] 魏玉燕. 促进学习者自主: 外语教学新概念[ J]. 外语界, 2002 ( 3): 8—14
- [ 28] 文秋芳. 二语习得跟踪研究的三个基本问题: 分类、设计与可比性[ J]. 中国外语, 2009 ( 6): 54—60
- [ 29] 肖武云, 曹群英. 运用学习档案提高学生英语自主学习性和学习成绩的实证研究[ J]. 外语教学, 2009 ( 5): 73—76
- [ 30] 徐锦芬, 彭仁忠, 吴卫平. 非英语专业大学生自主性英语学习能力调查与分析[ J]. 外语教学与研究, 2004 ( 1): 64—68
- [ 31] 徐锦芬, 占小海. 国内外“学习者自主”研究述评[ J]. 外语界, 2004 ( 4): 2—9
- [ 32] 张彦君. 通过学习者训练培养学习者自主性的实验[ J]. 外语界, 2004 ( 1): 54—61

作者单位: 北京航空航天大学外国语学院, 北京 100191

## “首届全国翻译专业院系主任高级论坛”综述

2010年 5月 14日—15日, “首届全国翻译专业院系主任高级论坛”在上海外语教育出版社召开, 来自全国 40余所高校的翻译专业院系主任参加了此次论坛, 就“新时期翻译专业本科和翻译硕士专业(MTI)的学科建设与发展”这一主题进行了深入交流与研讨。

本次论坛由中国英汉语比较研究会、上海外国语大学高级翻译学院、上海外语教育出版社主办, 《中国翻译》编辑部、《上海翻译》编辑部、《外语界》编辑部协办。5月 14日上午的大会上, 中国英汉语比较研究会会长潘文国教授论述了翻译专业建设的定位、定性、定向和定量四个核心问题, 分析了翻译学科与专业的不同, 探讨了翻译学科体系建设以及翻译学科与课程的关系。香港浸会大学翻译课程主任谭载喜教授的发言题目为“香港的翻译学位教育: 理念与实践”。他以香港浸会大学翻译专业为例, 综合描述了香港高校的翻译学位课程以及翻译教育理念与方法, 并对翻译专业的发展进行了思考与展望。复旦大学外文学院翻译系主任何刚强教授介绍了复旦大学的本科翻译专业建设, 具体包括翻译通才教育和特色课程设计等方面, 并对翻译专业的发展提出了若干建议。上海外国语大学高级翻译学院院长柴明颀教授阐述了翻译硕士专业学位的理念、培养目标、教学内容、教学方法、师资队伍、管理体系等, 分析了专业翻译人才的需求与培养现状。

下午, 大会分为翻译专业本科和 MT两个小组进行讨论。在分组讨论中, 与会代表畅所欲言, 共同分享翻译专业学科建设的成功经验, 充分交流存在的问题和解决的方法。讨论结束后, 来自天津外国语大学的汪淳波老师和同济大学的李梅老师代表各自的小组进行发言, 他们详尽传达了各小组的观点, 并对大会主办方表示了感谢。最后, 外教社社长庄智象教授作了总结发言, 表示今后将继续组织召开此类论坛, 探讨高校翻译专业教学工作者共同关注的问题。

5月 15日, 与会代表参观了上海外国语大学高级翻译学院。高翻学院院长柴明颀教授为各位老师介绍了学院的师资建设、招生情况和各类设备。代表们还观摩了张爱玲老师的交替传译课, 并进行了充分交流。与会代表普遍反映此行收获颇丰。

本次高级论坛为全国高校翻译专业的院系主任提供了一个交流平台, 使他们就翻译专业的学科定位、课程设置、师资建设和人才培养目标等方面进行了探讨和研究。相信论坛的召开对我国高校翻译专业的建设和发展起到了积极的推动作用。 (王萌)