

新时代基础外语教育课程改革的关键问题——历时与发展的视角¹

徐 浩

北京外国语大学

© 2018 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》) (1), 12-17 页

提 要: 从历时与发展的视角, 考察改革开放40年来我国基础外语教育课程的改革与发展, 可将“新课程”改革和2017年底启动的最新一轮改革作为节点, 划分出“双基教学”“综合能力”“核心素养”三个发展时期。三个时期在整体定位与导向、教材编写、教学实践、教师角色等方面体现出不同特点, 但始终都在着力解决“学用分离”这一共性问题。这也是新时代我国基础外语教育课程改革的关键问题。建议重构对“用”内涵的认识, 突破交际性“用”的范畴, 拓展到全面促进学生成长的“用”; 在“驱动—促成—评价”的课堂教学模式下, 继承、实践有效的传统方法, 开发、尝试新方法, 推进教学实践的发展。

关键词: 基础外语教育课程; 课程改革; 关键问题; “学用分离”

1. 引言

2017年12月29日, 经过四年多的精心修订, 教育部颁布了《普通高中课程方案和语文等学科课程标准(2017年版)》, 标志着以发展学生核心素养为核心理念的新一轮课程改革正式启动。在2017年版课程标准(以下简称“2017版课标”)中外语学科包括了英语、俄语、日语、法语、德语、西班牙语共6个语种, 语种数量较上一版课程标准增加了一倍²。2017版课标在四个“坚持”³基本原则指导下, 进一步明确了普通高中教育的定位, 优化了课程结构, 强化了课程有效实施的制度建设, 凝练了学科核心素养, 更新了教学内容, 研制了学业质量标准, 增强了指导性(中华人民共和国教育部2018: 3-5)。外语学科的课程标准在上述方面也发生了实质性变化, 触及的深度和调整的幅度均非常显著。2017版课标的推出, 不仅会直接影响普通高中外语教育课程的目标定位和改革路径, 也必将对

整个基础外语教育课程的发展带来深远影响, 既蕴含重大机遇, 也面临巨大挑战。

2017版课标从修订工作启动开始, 就备受关注。在课标修订过程中, 课标研制专家组多位核心成员在不少场合对课标的核心理念、基本架构、重要概念等就做过相关介绍和宣讲, 并在课标颁布前后出版了相应的解读性文献(梅德明、王蔷2018a、2018b)。各地外语教研室、师范院校、外语院校、教材出版机构以及各类教师培训部门等也陆续开展了大量针对2017版课标有效实施的培训项目和专业/学术研讨。很多一线外语教师也纷纷打磨基于外语学科核心素养的研究课, 探索新思路、开发新方法, 且尤其关注思维品质在外语课堂上的培养。各方的积极努力值得肯定, 但迄今为止大多数的宣讲、培训、研讨和实践似乎主要关注2017版课标的文件解读和落地实施, 或是着眼于2017版课标与上一版课标的异同, 以进一步明确改革方向。然而, 却很少有从历时与发展

1 本文为教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“中国外语教育理论与实践创新研究”(项目编号: 16JJD740002)的阶段性成果。

2 先前外语语种仅包括英语、俄语和日语。

3 即坚持正确的政治方向, 坚持反映时代要求, 坚持科学论证, 坚持继承发展(中华人民共和国教育部2018: 2-3)。

的视角,对我国改革开放40年来基础外语教育课程改革与发展的历程开展更为宏观的全景分析。任何一次课程改革,都不仅是对上一个课程状态所作的修正和增补,而是同时体现了对之前更多次课程改革中经验积淀与遗留问题的关注与回应(徐辉 2011)。换言之,对某一次课程改革的考察与理解,不应仅关注当下“新”的本身,而应置“新”于更大跨度的历史背景和改革进程中,洞察理念和概念形态变化背后一以贯之的深层议题(史新蕾 2018)。

改革开放40年来我国基础外语教育领域发生了两次重大课程改革,以它们为分界点产生了三种课程状态。本文拟对此做出历时与发展视角的分析,并揭示这一历史阶段内我国基础外语教育课程所面临的深层次共性问题,进而明确此次以2017版课标为依据的新时代基础外语教育课程改革应着力解决的关键问题。改革开放以来,我国基础外语教育在探索的道路上不断开拓创新,积极完善调整。其间,在外语课程本身的理念、内容和教学方法上有重大突破的当属2001年启动的“新课程”改革(靳玉乐、张丽 2004)和这次基于核心素养的课程改革。以两次重大改革为节点,相对地分隔出三个时期,体现了三种课程状态。下面将从历时与发展的视角,对三种课程状态和两次课程改革做出概要式描述,并解析贯穿三个时期的共性问题,以及推动外语课程整体向前发展的改革动因。

2. “双基教学”时期¹

改革开放以来,我国的外语教育教学继承了很多先前的优秀传统和有效方法(张洁、周燕 2017)。同时,由于一直受到凯洛夫教育学的影响,尤其强调“双基”,即学习基础知识与培养基本技能(王策三 2008)。因此,这一时期基础外语教育的总体定位和导向,比较偏重语言知识体系

的学习和语言技能的熟练化训练。语言知识方面,具体表现出两个主要特点:第一,语言知识体系要求按一定次序逐步达到完整掌握的程度。这里的次序主要指语法体系结构性的次序。例如,词法教授通常先于句法;再如,动词过去式往往先于过去分词²。除此以外,语言知识体系的学习应当无遗漏,确保知识点的覆盖面。第二,语言知识学习以精准作为基本标准,即知识的理解、记忆和运用都应准确无误,因而对错误(尤其是语法错误)的宽容度相对较低。语言技能方面,也表现出两个主要特点:第一,技能训练的素材一般都依托知识教学的内容,即知识教学与技能教学在具体材料上结合得很紧密。第二,比较强调通过反复性甚至机械性训练,提高熟练度,力求达到自动化。这一时期最典型的技能训练方式之一就是句型操练(pattern drill),如利用“What's _____ (my/your/his/her/its) name?”³这一句型对形容词性物主代词这一知识点进行技能转化训练。

基于这样的定位与导向,这一时期的基础外语教材也相应突出了语言知识的体系性,并提供了大量的基础性训练素材。教材根据当时的教学大纲将知识体系中的要点分配到各个学年的不同学期,同时也非常注重不断复现先前知识,以促进复习与巩固;但教材训练素材的形式较为单一,只有句型操练、对话填充、转换/变位练习等若干种较为固定的活动样式。这一时期的教学也较多体现讲练结合、循环反复的特点。因此,教师在课堂上的活动大致包括呈现语言样本、解释语言规则、示范训练任务、反馈产出错误等。

综上所述,“双基教学”时期的基础外语课程与教学,非常注重知识的体系性和技能的熟练化,强调精准、流利,但相对缺乏对语言实际运用能力的关注。因此,“学用分离”的问题非常突出,也备受诟病。那个时期对“哑巴外语”的集中批评恰恰是对“学”不致“用”问题的一种典型反映。

1 为了指称上的方便,本文用“双基教学”时期、“综合能力”时期和“核心素养”新时期来代表三种课程状态,但并不意味着这三个时期仅体现了双基教学、综合能力和核心素养三种特征。

2 这或许与不规则动词表按照“动词原形—过去式—过去分词”的序列呈现有关。

3 但我们都知道,在真实实际中,问“What's my name?”的情形极为罕见,问“What's its name?”也应当并不多见。

3. “新课程”改革与“综合能力”时期

“新课程”改革体现了对“双基教学”时期基础外语教育领域长期存在的“学用分离”问题的深刻反思和积极改善。在“新课程”改革中，外语学科明确以培养学生综合语言运用能力为定位与导向(中华人民共和国教育部 2012a, 2012b, 2012c)，突出语言运用，强调综合能力，力求实质性地扭转“学用分离”状况。综合语言运用能力具有丰富内涵，包括语言技能、语言知识、情感态度、学习策略、文化意识共五个维度(中华人民共和国教育部 2012a, 2012b, 2012c)。五个维度相辅相成，相互促进，协调发展。这极大地丰富了基础外语课程与教学的视野和内容。为了达成综合语言运用能力的有效提升，语言的交际性成为外语教学的核心要素之一(Richards & Rodgers 2014)，而交际性在课堂中得以实现和彰显的重要抓手就是交际情境和交际任务(Long 2015)。因此，“综合能力”时期外语教学的突出特点之一就是强调在尽可能真实的交际情境中设置交际任务，帮助学生在用外语“做事”的过程中学习外语，提升综合语言运用能力。

基于这样的定位与导向，这一时期的基础外语教材较“双基教学”时期发生了很大变化。教材的单元划分不再以语言知识体系的铺设作为第一要务，而是依托课标所规定的话题和功能进行设计。每个单元围绕某一中心话题，聚焦某一或某些与该话题密切关联的语言功能，设置若干需要用语言做事的任务。由于用语言做事一定会涉及听、说、读、写等活动，教材设计自然就突出了语言技能的显性培养。语言技能作为一条明线，其培养需要相应的语言知识作为基础，因此语言知识在教材中的融入与呈现更像是一条暗线¹。使用这样的教材开展教学，任务型教学似乎就成了最为適切的一种基本模式，即以“任务前—任务中—任务后”²作为

课堂教学设计的基本结构(Ellis 2003)。“任务前”阶段强调已有知识的激活、再现、复习与重构以及新授知识的整体感知和铺垫性学习；“任务中”阶段则更加关注对交际任务达成过程中必要信息的处理和核心语言的教授；而“任务后”阶段是检验任务达成的重要环节，即课堂教学效果的评价环节。基于这样的教学模式，教师最重要的工作就落在了任务的开发与设置以及达成任务过程中各项活动的设计与实施。

由此可见，“综合能力”时期的基础外语课程与教学非常强调语言的交际性和语言学习的综合性，因此凸显了情境和任务这两个要素在教学设计与实施中的基础性作用，促进了“用外语做事”的学习意识和教学实践。当然，在这一时期，实际教学中也存在一些偏差，面临不少挑战。第一，提出综合语言运用能力的重要初衷是解决“学用分离”问题，强调学以致用，且“用”的内涵被赋予了鲜明的交际特色。然而，我国大多数中小学生在课外使用外语进行真实交际的机会非常有限，因此交际视角的“用”较难激发学生的课外外语学习；即便在课内，由于交际情境缺乏真实性，因而学生更多体验的是教学性活动，而非真正意义上的语言交际。总之，交际视角的“用”在我国外语学习环境下具有一定的局限性，对学生学习外语的驱动能力较为有限。第二，“任务前—任务中—任务后”的教学模式容易让教师更多关注任务进程中的信息处理和任务达成的外在表现，而相应弱化了其间的语言学习过程与吸收内化，导致一定程度上忽视了对“双基教学”时期“精准、流利”标准的基本关照，也随之淡忘甚至放弃了很多先前非常适合外语学习者的优秀教学传统和有效方法。

4. 2017版课标与“核心素养”新时期

2017版课标的颁布标志着我国基础外语教育进入了“核心素养”新时期。培养学生的核心

¹ 这使得不少教师感到不适应——知识的分布不再像先前那样具有系统性，知识的复现也不像先前的教材那样具有规律性。

² 例如阅读活动可分为读前(pre-reading)、读中(while-reading)和读后(post-reading)三个阶段。

素养,最核心的定位与导向可以凝练为“立德树人”“必备能力”和“形成过程”三个关键词(林崇德 2016)。课程与教学首先要关注学生作为“人”的成长与发展,因此整个系统的设计与全部细节的落实都应以“人”本身作为原点,而之前的双基也好,综合能力也好,都是以教学内容为出发点。第二,必备能力的内涵既包括外语学科最基本的语言能力,也涵盖了与学生自主学习与终身发展密切相关的其他能力,如文化意识、思维品质、学习能力等。必备能力的范畴不仅包括当下国家和社会所需人才应具备的能力,还包括通过自我发展来应对未来全新挑战的能力。第三,核心素养的关键点是“养”,是养成,是过程,而不仅仅是形成了某种素“质”,即不仅仅是学习与发展的结果。对外语学科来说,基于这样的定位与导向,最重要的启示就是我们需要重构对“用外语做事”中“用”的内涵的理解。在“综合能力”时期,“用”的交际导向占据主导地位;而进入“核心素养”新时期后,“用”的内涵就不应仅局限于交际中的“用”,而应拓展为学生全面发展中的“用”——学生学外语、“用”外语,不仅为了今天或者将来能参与国际交往,更是为了学习新知、提升能力、训练思维、培养品性、完善人格、实现自我。因此,基于核心素养培养的基础外语课程,为解决“学用分离”问题提供了新的思路,即将学外语、用外语作为促进学生全面发展的一种重要途径。当然,这里的全面发展一定包含了外语综合语言运用能力的提高。

因此,“核心素养”新时期的外语教材,在围绕某一中心话题组织素材时,不仅要考虑到话题的理解与表达涉及哪些内容知识和语言知识,更要充分考虑学生在接触和学习了呈现、展示这一话题的多个语篇后,在认知上、行为上、情感上能达成什么样的主题意义。这样的主题意义并不是教师通过灌输印刻在学生头脑中的,而是学生在使用外语展开理解、表达等活动的过程中,与语篇互动后,建构了新的理解与认识。因此,教材在选择素材、编写文本时,需要以“人”作为

原点,来预设学生在其所处的发展阶段需要且有能力达成的主题意义,并通过话题素材的铺设来预置学生达成预设中的主题意义所需要经历的学习、探索与发展过程。教材编写将不再是根据某一话题选择相应文本,呈现各种语言知识,突出交际功能;更重要的工作将是通过精细的设计,引导学生在完成各项学习活动后,能够建构促进他们自身成长的主题意义。而主题意义建构的过程,必然是一系列“用”外语的过程——“用”外语感知、“用”外语理解、“用”外语思考、“用”外语辨析、“用”外语探究、“用”外语表达、“用”外语沟通、“用”外语传承、“用”外语成长——这也就从根本上解决了外语学习中的“学用分离”问题。

教学上,应倡导在“任务前—任务中—任务后”模式的基础上,赋予“前”“中”“后”更为具体的内涵。“任务前”阶段应当是“驱动”学生学习的重要环节(文秋芳 2015),即通过引入符合学生年龄特点和发展需求的探究性问题来激发内在的学习兴趣和动力,而不只是通过某种外部刺激来吸引和维持学生的注意力。“任务中”阶段应采用更加丰富的教学方法,“促成”学生的语言发展,即努力优化学生的语言习得过程,促进语言的吸收与内化(邱琳 2017)。尤其需要重新审视并充分利用我们在“双基教学”时期就已经形成的非常成熟的、具有中国特色的、行之有效的教学方法和传统。这些传统方法往往非常重视输入与产出的协同(王初明 2010),非常强调输入与产出的“无缝链接”。例如,听写¹(dictation)、释义(paraphrasing)、朗读(reading-aloud)、复述(retelling)等活动都是在听、读形式的输入后即刻要求学生进行说、写形式的产出。这些活动中,学生的产出(production)虽然在内容上未必有很高的创新性,但产出(producing)过程本身必然包含了思维加工、语言创造等对外语学习至关重要的过程。“任务后”阶段则应更加注重对产出成果的评价、学习经验的总结和障碍点的剖析(文秋芳 2016);同时,这一评价、反馈、反思的阶段

1 此处指的是语篇听写,而非单词听写。

也应更好地和课外学习联结在一起，将课内外融为一体。

基于上述教学方面的新要求，外语教师的角色也需要有所转变。教师将不仅是课堂活动的设计者与实施者，而是主题文本的解读者、学习过程的设计者、语言内化的落实者和教学系统的评价者。第一，教材的文本既体现中心话题这一明线，又贯穿主题意义这一暗线，因此教师需要对教材提供的主题文本进行系统、充分且有创造性的解读，才能真正理清明暗两条线索，才能用活教材，既教好语言，又实现育人(张秋会、王蔷2016)。第二，“任务前—任务中—任务后”的一般模式被具化为“驱动—促成—评价”(文秋芳2015)，因此教师需要针对每一个教学单元，对学生语言学习和全人发展的基本循环做出设计，并将各个单元的学习过程循环有机地联结在一起，构成完整的课程。第三，“促成”阶段是外语学科核心素养中核心维度“语言能力”发展的关键阶段，聚集了外语课程最不可替代的要素与环节，是教师在外语教学专业内的特殊知识与专门技能最重要的运用领域。而“促成”的中心任务就是

通过各种途径和方法帮助学生将所学语言内化，获得语言能力提升。因此，教师应分配更多精力专注于创造内化条件并落实内化活动。第四，教师在教学过程所做评价的对象不应只是学生的学习成果，还应包括学习过程。评价的对象也不应只是与学生和学生学习相关的方面，还应包括课程、教学甚至是测评本身。总之，教师的评价对象是一个教学系统，包括了所有与坚持立德树人、发展核心素养有关的主体和过程。

5. 总结与展望

改革开放40年来，以两次基础教育领域的重大改革为节点，基础外语课程与教学呈现出三种不同的状态，构成了三个发展阶段，即“双基教学”时期、“综合能力”时期和“核心素养”新时期。虽然不同时期之间秉承着很多共同的理念，实践着很多相同的方法，但在整体的定位与导向以及教材编写、教学实践和教师角色等方面，仍体现出鲜明的特色。下面的表1对三个时期的主要差异作一梳理。

表1 三个时期教材、教学、教师比较

	双基教学	综合能力	核心素养
教材	语言知识+基础训练	话题+功能	主题—话题—素材
教学	讲练结合，循环反复	任务前—任务中—任务后	驱动—促成—评价
教师	呈现、解释、示范、反馈	活动设计与实施	文本解读、学习设计、内化落实、系统评价

从一个历时与发展的视角考察三个时期的变化与发展，可以清楚地看到，在众多异同背后，始终贯穿着解决“学用分离”问题的探索与努力。这是改革开放40年来我国基础外语教育最本质的问题之一，更是新时代基础外语教育课程改革的关键问题。破解“学用分离”难题，首先要重构对“用”的内涵的认识，要突破交际性“用”的范畴，拓展到全面促进学生成长的“用”。这不但丝毫不会影响提升学生用外语进行交际的能力，反而会迸发出更强、更持久的驱动力，将学外语、用外语变为一种终身学习，成长不断、学用不止。其次，聚集一切语言本体、二语习得、外语教学

等研究领域的经典理论和最新成果，在“驱动—促成—评价”的课堂教学模式下，继承、实践各种有效的传统方法，并开发、尝试各种新方法，突破固有套路，不拘一格，务实、真实地推进教学实践的发展。

参考文献

Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching* [M]. Oxford: Oxford University Press.
Long, M. 2015. *Second Language Acquisition and*

- Task-based Language Teaching* [M]. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Richards, J. C. & T. Rodgers. 2014. *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd Ed.) [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- 靳玉乐、张丽, 2004, 我国基础教育新课程改革的回顾与反思 [J], 《课程·教材·教法》(10): 9-14。
- 林崇德, 2016, 《21世纪学生发展核心素养研究》[M]。北京: 北京师范大学出版社。
- 梅德明、王蔷, 2018a, 《改什么? 如何教? 怎样考? ——高中英语新课标解析》[M]。北京: 外语教学与研究出版社。
- 梅德明、王蔷, 2018b, 《普通高中英语课程标准(2017年版)解读》[M]。北京: 高等教育出版社。
- 邱琳, 2017, “产出导向法”语言促成环节过程化设计研究 [J], 《现代外语》(3): 386-396。
- 史新蕾, 2018, “学用一体”与英语学科核心素养落地的若干问题——本刊执行主编访谈录 [J], 《英语学习(教师版)》(1): 11-13。
- 王策三, 2008, “新课程理念”“概念重建运动”与学习凯洛夫教育学 [J], 《课程·教材·教法》(7): 3-21。
- 王初明, 2010, 互动协同与外语教学 [J], 《外语教学与研究》(4): 297-299。
- 文秋芳, 2015, 构建“产出导向法”理论体系 [J], 《外语教学与研究》(4): 547-558。
- 文秋芳, 2016, “师生合作评价”: “产出导向法”创设的新评价形式 [J], 《外语界》(5): 37-43。
- 徐辉, 2011, 《课程改革论——比较与借鉴》[M]。北京: 人民教育出版社。
- 张洁、周燕, 2017, 我国外语教育传统中的写作教学实践研究 [J], 《外语界》(5): 48-55。
- 张秋会、王蔷, 2016, 浅析文本解读的五个角度 [J], 《中小学外语教学(中学篇)》(11): 11-16。
- 中华人民共和国教育部, 2012a, 《义务教育俄语课程标准(2011年版)》[M]。北京: 北京师范大学出版社。
- 中华人民共和国教育部, 2012b, 《义务教育日语课程标准(2011年版)》[M]。北京: 北京师范大学出版社。
- 中华人民共和国教育部, 2012c, 《义务教育英语课程标准(2011年版)》[M]。北京: 北京师范大学出版社。
- 中华人民共和国教育部, 2018, 《普通高中课程方案(2017年版)》[M]。北京: 人民教育出版社。

作者简介

徐浩(1983—), 副教授, 北京外国语大学中国外语与教育研究中心专职研究员。主要研究领域: 第二语言习得、心理语言学、外语教师教育与发展。电子邮箱: xuhaokent@bfsu.edu.cn