

德国中小学外语教育的特点及启示¹

葛囡囡

北京外国语大学

© 2020 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》) (4), 18–25 页

提 要: 德国中小学外语教育关系到国家语言战略能力, 具有鲜明的特色。本文首先介绍了德国中小学外语教育概况, 然后以覆盖面和科学性两个指标评析德国中小学外语教育的特点: 一是坚持多语教育政策, 语种覆盖面广; 二是中小学外语教育具有科学性。借鉴德国经验, 本文提出两点建议: 1) 我国应在中小学倡导和发展多语教育, 鼓励学习非通用语; 2) 完善中小学外语教育一条龙, 多方面做好保障工作。

关键词: 德国中小学; 外语教育; 覆盖面; 科学性

[中图分类号] H002

[文献标识码] A

[文章编号] 2096-6105(2020)04-0018-08

1. 引言

外语教育不仅影响一个国家的教育体系, 也影响社会经济发展, 关系到“政府能否培养出外语语种数量多且质量高的国际化人才, 以满足国家处理各种国际事务的需求”(文秋芳 2019: 62)。德国是最先在中学开设现代外语课程的国家之一, 也是最早制定现代外语教育政策的国家(张建伟、王克非 2009)。德国的外语教育及其成效是德国发展经济、提高国际影响力的重要前提和保障。作为德国外语教育体系中重要的培养主体, 德国中小学发挥了关键性作用, 德国的中小学外语教育也独具特色。了解德国中小学外语教育, 既能开拓视野, 又能“借他山之石, 悟攻玉之道”。

2. 德国中小学外语教育概况

德国是联邦制国家, 在教育事务上实行合作性的文化教育联邦制模式。一方面, 按照《基本法》(Grundgesetz), 各州教育高度自治, 州教育部是州最高教育行政、检查和监督机关, 州议会制定、颁布和实施各州的教育法规; 另一方面, 联邦政府通过联邦教育与研究部(Bundesministerium für Bildung und Forschung, 简称BMBF)²和联邦州文化教育部长联席会议(Kultusministerkonferenz der Länder, 简称KMK)两大机构³协调和参与各州的教育决策。KMK虽然是教育协调机构, 但它签订的协议、提出的建议对德国普通教育和文化事业发展起着非常重要的作用, 是各州、教育部制定和颁布相关法律法规的基础, 与中小学外语教育联系最为紧密(见表1)。

1 本文系北京市社会科学基金项目“基于语料库的中德‘一带一路’话语对比研究”(项目编号: 18YYC015)的阶段性成果。感谢文秋芳教授对本文的悉心指导、项目组同事的中肯建议和编辑老师的细致工作。

2 联邦教育与研究部是联邦德国政府机构之一, 不是立法机构, 主要职责是: 对整个联邦的教育改革和发展提供规划; 管理普通教育以外的职业教育领域, 促进职业教育的发展; 制定指导性的高等教育总法, 规划和管理高等院校基本建设, 促进联邦科学技术的发展。

3 联邦与州教育规划促进委员会(Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung)曾负责协调联邦和各州在教育科学方面的合作, 是联邦政府的三大教育协调机构之一, 2007年解散, 其继任机构为共同科学会议(Die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz), 不再具备教育协调的功能。

表1 德国中小学外语教育体系

目 标	培养主体		管理协调机构	
培养多语人才	小学阶段	小学	立法机构	各州议会
	中学第一阶段	实科中学、普通中学、文理中学（初级阶段）	管理机构	各州教育部
	中学第二阶段	文理中学（高级阶段）、职业高中	协调组织机构	联邦州文化教育部长联席会议

如表1所示，德国中小学外语教育体系包括小学阶段、中学第一阶段及第二阶段¹，中学第一阶段的培养主体主要有实科中学、普通中学和文理中学（初级阶段）三类学校，中学第二阶段与大学接轨，培养主体包括文理中学（高级阶段）和职业高中两类学校。

德国中小学外语教育体系坚持多语教育政策，旨在培养多语人才。具体来说，德国中小学外语教育考虑到国家和社会的需求，教授的外语语种多，又兼顾学生个人发展和外语学习规律，因此坚持了科学的人才培养方式（钟启泉等 2008）。下文将借鉴衡量国家外语教育的其中两个指标“覆盖面”“科学性”（文秋芳 2019），评析德国中小学外语教育的特点。

3. 德国中小学外语教育的特点

3.1 德国中小学外语教育的覆盖面

国家外语教育的覆盖面指一个国家“通过外语教育创造的语言人才种类能够涵盖多少国家、地区和领域”，也就是“涉及的语种数量有多少，能与世界上多少种语言进行直接沟通，能在多少领域内发挥功能”（文秋芳 2019：65）。德国中小学推行多语教育政策的首要目的是通过以下两个方面扩大外语语种的覆盖面，其一是学生可学的外语语种多，其二是每名学生需要学习的外语语种多。

3.1.1 学生可学的外语语种多

德国是欧洲乃至全世界在中小学设置外语语种最多的国家之一，德国小学为学生提供了不同形式的外语课。英语和法语是大部分学校的外语必修课，也有一些联邦州允许学校根据实际情况将丹麦语、荷兰语、波兰语、捷克语等邻国语言，或者外来移民使用较多的语言，如意大利语、葡萄牙语、西班牙语、俄语、土耳其语等，设置为外语必修课。此外，很多学校从小学一年级开始就有外语选修课，涵盖了希腊语、阿拉伯语、波斯尼亚语、克罗地亚语、塞尔维亚语、斯洛伐克语、汉语、日语等更多的语种。²

德国学生在中学阶段可学习的外语同样很多，其中很多外语语种是延续小学所学的外语。高中毕业考试的选考语种多达14种，如英语、法语、意大利语、西班牙语、拉丁语、希腊语、丹麦语、荷兰语、波兰语、捷克语、俄语、土耳其语、汉语、日语等。

除单纯的外语课外，德国还有不少中小学采用双语教学模式³。该模式覆盖了很多语种，除传统的英语、法语和俄语外，近年来还在边境地区增加了德土、德捷、德波双语授课的课程。

从外语语种的变化来看，德国中小学外语教育政策愈发包容和多元化，目的是寻求和促进所有语言的学习，既有在国际上具有较大影响力的通用语言，又有区域性或少数民族的语言、移民

¹ 中学第一阶段相当于我国的初中，中学第二阶段相当于我国的高中。

² 本文涉及的数字、信息，除特别说明外，KMK公布的所有文件均来自KMK官网：www.kmk.org（2019年12月1日读取）。德语资料均由本文作者译为汉语。

³ 双语教学模式是指在一门非语言类的专业课上将外语作为教学语言。这种模式在运用外语向学生传授专业知识的过程中，通过增加外语输入量以强化学生的外语学习，提高学生的外语应用能力，培养学生的跨文化能力。截至2013年，德国共有1,500所中小学开设了双语课程。

语言(王淑杰 2011)。例如,德国鉴于国内外来移民和劳工增多的现实情况,允许外来移民和劳工的子女将其母语作为第二外语,在某些州还可以将俄语、意大利语、西班牙语、土耳其语等作为第二外语。

3.1.2 学生需要学习的外语语种多

根据欧盟的要求,德国中小學生必須學習母語以外的兩門外語。然而,這一政策早在1955年就出現在《杜塞尔多夫协议》¹中。该协议要求“高中毕业必须学完两门外语必修课”,远远早于欧盟的相关要求。1960年通过的《萨尔布吕肯框架协议》²提出应为学生提供多种外语学习计划,并对开设第二、第三外语等情况作了具体规定。1964年颁布的《汉堡协议》³约有接近一半的篇幅是关于外语课程设置的。它明确指出,外语与德语和数学一样,是中学最主要的基础课程,文理中学学生不仅要学第一外语,还要学习第二、第三外语。该协议将中小学的外语学习提升到了新的高度。随着经济和社会的发展,该协议几经修订,至今仍然是德国教育体系的基础,多语学习原则也从未动摇。

为了促进中小学生的多语学习,德国还将第二外语与高中毕业后能否继续深造联系起来。文理中学高级阶段的学生参加高中毕业考试和升入大学的前提条件是至少学习过两门外语,并且第二外语至少学习一年⁴;职业高中的学生若想取得普通高校入学资格,也必须出具第二外语的语言水平证明⁵。

德国中小学推行多语教育政策既有外因,又有内因。一方面,欧洲经济共同体促进了德国多语教育政策的形成,欧盟在21世纪通过的《欧洲

语言共同参考框架:学习、教学与评估》(下文简称《欧框》)、《外语语言学习和语言多样化发展的行动计划》、《多元化语言:欧洲的共同资产和承诺》等标准和行动纲领也促使德国巩固了多语教育政策。另一方面,德国的多语教育政策始终基于本国经济、政治、社会和文化等方面的需要。

德国中小学的多语教育政策既是保证和扩大外语语种覆盖面的途径,也是德国外语教育的目标和发展方向;既是德国逐渐形成的多元文化社会的要求,反之也保障了德国多元文化社会的稳定与发展。更为重要的是,多语教育政策满足了德国发展国家经济、促进对外交流、保障国家安全的战略需求。这一政策促进了德国中小學生多元化語言能力的發展,有助於他們未來學習其他外語。

3.2 德国中小学外语教育的科学性

国家外语教育的科学性是指“外语人才培养方式是否符合内在规律,是否符合社会需求”(文秋芳 2019: 65)。德国中小学外语教育的科学性首先体现为中小学外语教育一条龙,而连续统一的外语教育目标、灵活多元的教师聘任和培训制度以及丰富多样的国际合作与交流是保障科学性的重要手段。

3.2.1 中小学外语教育一条龙

德国非常重视语言学习的承续性发展,已形成系统的,涵盖小学、初中、高中以及职业教育的一条龙外语教育体系。

小学是多语学习的开始阶段。外语在大多数联邦州自小学三年级⁶起便作为必修课,一般不少于每周2学时。外语作为选修课开始得更早,一般自

1 该协议全称为《联邦德国州教育事业一体化协议》(Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens)。

2 该协议全称为《文理中学高年级课程规则框架协议》(Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien),被视为德国文理中学高中课程改革的第一步。

3 该协议全称为《联邦德国州教育事业一体化协议修订稿》(Neufassung des Abkommens zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens)。

4 文理中学的高级阶段分为导入阶段(Einführungsphase)和鉴定阶段(Qualifizierungsphase),后一阶段的课程主要面向毕业会考。学生在导入阶段需要学习两门外语,第二外语既可以是继续学习此前已修习的外语,也可以是新学习的一门外语。如果学生在升入文理高中前的第二外语已学习了四年,就不需要在导入阶段学习第二外语。双语课的学时可折算成外语课时。

5 职业高中第二外语语言水平证明有以下途径:1)通过中学第一阶段毕业考试前已学习该外语至少四年;2)高中阶段的第二外语课上满320学时并且考试成绩至少为“及格”;3)在各州举行的外语补充性考试(Ergänzungsprüfung)中的考试成绩至少为“及格”;4)取得由KMK颁发、全德认可的KMK外语水平证书(KMK-Fremdsprachenzertifikat),证明其具备从事相关职业所需的外语能力。

6 巴登-符腾堡州、北莱茵-威斯特法伦州、莱茵兰-法尔茨州、萨尔州、勃兰登堡、汉堡六个联邦州的小学外语必修课开始于一年级。

一年级起开设,学时不固定,教学方式也根据小学生的学习能力、心理特点、学习者人数而有所不同。例如,阿拉伯语、汉语和日语等学习者相对较少的语种教学打破年级界限,多采用学习小组(Arbeitsgruppe)的形式。小学外语课程重视培养听说能力,旨在激发学生的学习兴趣,帮助学生了解和掌握学习外语的基本方法,为其终身学习外语奠定基础。

中学第一阶段是多语学习的关键阶段,学生不仅不断深化从小学开始的第一外语(大多是英语或法语)学习,还开始接触第二、第三外语,听说读写译的能力得到全面提升。以汉堡¹为例,英语继续作为大多数学校的第一外语,一般每周4—6学时;文理中学初级阶段学生的第二外语课开始于六年级,且为必修课,其他学校的中学生从六年级或七年级开始学习第二外语,且作为限制性选修课²。大多数文理中学初级阶段的学生可以从八年级开始学习第三外语(学校和职业教育委员会 2018)。

中学第二阶段是多语学习的深化和考察阶段。外语课每周不少于3或4学时。文理中学的高级阶段与大学接轨,毕业考试又是大学入学资格考试,两门外语是升入大学的必要条件,特别是第二外语的学习时间不能少于一年。职业高中同样重视外语,外语不仅是必修课,而且学生还必须在修满学时后参加毕业考试;第二外语也是职业高中学生升入大学的必要条件。

德国中小学外语教育一条龙既确保了连贯的外语教学安排,又根据不同年龄学生的心理特点循序渐进地增加所学语种的数量和学时,同时也相应提高教学要求。特别是作为世界上职业教育较为发达的国家,德国还将职业类中学的外语教育纳入一条龙的框架中。

为确保中小学外语人才培养一条龙的效率,德国各州都非常重视不同培养主体之间的联系,强调中小学外语教育阶段的衔接,推动本地区小学与中学之间的合作,这一点甚至被写进了一些联邦州的教学计划或中小学教育法中。中小学之间的合作形式多样,例如:建立校际合作网,相互听课,教师培训、专家咨询、分享教学材料等。这些措施保证了外语教学过程中教学内容和教学方法的一致性,避免发生重复教学的情况,符合外语教育的内在规律。

3.2.2 连续统一的外语教育目标

德国各联邦州有权独自规划和管理中小学外语教学、规定教学大纲,每个学校可以独立设置外语语种、安排教学内容;同时,每名学生选择的第一、第二和第三外语可能不同。因此,德国中小学外语教学的实际情况相当复杂。但是,中小学不同阶段的外语教育坚持共同的培养目标和原则。为此,KMK努力统一教学目标和规范课程标准,这尤其体现在中小学生在不同阶段需要达到的外语能力水平上(见表2)。

表2 德国中小学各阶段毕业³时应达到的外语能力水平

学习阶段	外语	应达到的外语能力水平 (参考《欧框》)
小学阶段	小学(第一外语)	A1
中学第一阶段	文理中学(初级阶段)(第一外语)	B1
	实科中学(第一外语)	B1
	普通中学(第一外语)	A2
中学第二阶段	文理中学(高级阶段)(延续性学习的外语)	B2
	文理中学(高级阶段)(新开始学习的外语)	B1
	职业高中(延续中学第一阶段外语) ⁴	无

1 本文仅以汉堡为例介绍中学第一阶段的外语教学。

2 限制性选修课指必须在—组课程中选—门,目前汉堡的限制性外语选修课有法语、拉丁语、西班牙语、汉语、波兰语、俄语和土耳其语。

3 一般来说,德国小学生四年级毕业,文理中学学生十年级结束第一阶段、十二年级结束第二阶段,实科中学学生十年级毕业,普通中学学生九年级毕业,职业高中学生十二年级毕业。

4 职业高中的外语教育在中学第一阶段的基础上继续推进,教学内容与职业方向相关,结业证书中给定的等级水平参考《欧框》,但没有规定学生应该达到的水平。

自1980年起, KMK制订并连续修订了14个语种的《统一的高中毕业考试要求》(Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung)。该考试要求既是考试大纲, 也是课程标准, 对各联邦州的中学外语教学意义重大。首先, 它主要针对语言—文学—艺术模块(sprachlich-literarisch-künstlerischer Aufgabenfeld)的外语课, 并区分了基础课(Grundkurs)和高级课(Leistungskurs)。其次, 它对每个语种的学习背景、教学目的、教学内容、教学方法和测试都进行了介绍并给出一致的评价标准, 特别是参照《欧框》为除希腊语和拉丁语外的其他语种规定了应达到的水平。¹ 这种不同阶段、不同语种借助于同一个量化指标测评的方式是中小学外语教育一条龙的质量保障和有力补充, 是多语教育政策在整个联邦范围内同步、科学、有效推行的的重要手段。参考《欧框》的量化指标也使得德国中小学外语教育与欧盟, 甚至世界的外语教育标准接轨。

德国外语教育的目标不是让学生简单地学习语言, 而是同时注重人的培养, 让每个学生能够用语言进行交际, 具备跨文化能力, 能够应对终身学习的挑战, 从而真正实现个人的独立成长。这一点体现在中小学各阶段的外语学科课程标准和外语能力培养模型中。例如, 德国中学第一阶段第一外语的课程标准明确指出, 发展跨文化能力是学校教育的重要任务和培养目标之一, 而外语课程对此的贡献最大。各语种《统一的高中毕业考试要求》从语言、跨文化能力、篇章及媒体能力、方法能力四个方面考察文理中学毕业生的外语能力。综上所述, 德国中小学各阶段的外语教育目标是统一的, 即让德国学生胜任“全球化、欧洲一体化、移民潮和难民潮及其引发形成的多语言多文化环境”, 这也是中小学外语教育一条龙最鲜明的特征。

3.2.3 灵活多元的外语教师聘任和培训制度

德国中小学外语课程涉及语种多、课型丰富, 导致中小学外语教师需求大、教学任务重, 为此采取了灵活多元的外语教师聘任和培训制度。

德国中小学既有固定编制的外语教师, 也有按学时支付薪酬的聘任教师, 还有由对象国派遣和资助的外籍教师。萨尔州临近法国, 法语是该州小学的外语必修课, 法语教师主要来自法国。波兰语大多作为来源国语言课程² (Herkunftssprache) 教学, 教师基本上是在德国取得师范专业学位或在来源国获得师范专业学位且德语水平很高的母语者。教学量过大或缺少某语种的师资时, 学校还会邀请大学外语系的高年级学生给中小學生上语言辅导课和对象国国情课。这种灵活的外语教师聘任制度, 在很大程度上解决了某些语种师资不足、学校经费不足等问题, 但也容易造成各地区、各学校教学内容不统一, 教学水平参差不齐。

德国历来有外语教师培训的传统。教师培训既有校内的、本地区的, 也有跨地区或跨国的; 既有德国教育部门主办的, 也有与对象国相关机构合作或由对象国方面主办的; 既有实地的, 也有在线的。法语在萨尔州常作为第一外语, 法语教师培训也多为德法两国合作, 或德国萨尔州、法国洛林地区和卢森堡三方合作。鉴于目前具备汉语教师资格的人员较少, 无法满足德国中小学汉语教学的需求, 法兰克福孔子学院与法兰克福大学合作开发了为期两年的“汉语教学能力资格证书”在线培训班。这些培训便于外语教师更新对象国知识, 充实教学材料, 提高教学水平, 从而确保教学质量。

3.2.4 丰富多样的国际合作与交流

除常规的学校外语教学外, 德国政府和民间机构通过各种方式推动校际的国际合作和师生的互换交流。作为德国唯一一家由国家设立、负责中小学国际交流与合作的教学交流服务机构(Der Pädagogische Austauschdienst der KMK, 简称PAD), 和墨卡托基金会、德国电信基金会合作, 资助德国与一些国家之间的交流项目, 旨在通过这种方式培养中小学生的跨文化能力和社会学习能力。由于开设汉语课的中小学越来越多, 该机

¹ 汉语本身并未被《欧框》覆盖, 但《统一的高中毕业考试要求》参照《欧框》规定了通过汉语毕业考试应达到的水平。

² 来源国语言课程主要针对移民家庭子女, 他们将自己来源国的语言, 一般是家庭语言, 当作外语来学习。

构组织和开展的对华交流也愈加频繁和深入。在过去十年里,约1,200名来自70所德国各类中小学的学生得到PASCH项目的资助,他们来到中国,不仅在汉语环境下提高了汉语水平,还加深了对中国社会和文化的了解与认识。2018年,80余名德国职业培训生通过名为“中国桥夏令营”的先导项目(Pilotprojekt),在中华人民共和国教育部、德国联邦州及墨卡托基金会的共同资助下,来到中国体验职业教育。

通过国际交流与合作,德国中小学教师和学生不仅能够亲身体验目标语国家的风土人情、社会文化,还能完全沉浸在目标语环境下,接受地道丰富的语言输入,与当地人进行真实的交流,培养跨文化能力,这些都是对学校外语教育的有力补充。

德国中小学多语教育政策至今取得了较为理想的效果,原因就在于外语教育方式的科学性,科学性也是达成培养多语人才这一目标的必经之路。两者相辅相成,确保了德国中小学生个人多元化语言能力的和谐发展,为多语人才的培养奠定了基础,也在一定程度上助力了德国经济的强势发展,服务了国家战略。

4. 对我国中小学外语教育的启示

纵观德国中小学外语教育,主要有两个特点:一是坚持多语教育政策,语种覆盖面广;二是中小学外语教育具有科学性。借鉴德国经验,笔者提出以下两条建议。

4.1 在中小学倡导和发展多语教育,鼓励学习非通用语

在中小学推行多语教育政策、扩大语种覆盖面是德国政府高瞻远瞩的教育策略。虽然中小学外语教育无法直接为社会创造财富,培养的外语人才也很难对国家的经济、外交等方面直接作出贡献,但中小学的多语教育可以开拓学生的视野,让学生从小树立语言和文化多样化的观念,也为培养高端外语人才或具备一定外语水平的专业人才作准备。

20世纪60年代,周恩来总理提出“多语种,一条龙,高质量”的要求,然而这个计划由于各种原因并未落实(陈琳 2008)。中华人民共和国教育部于1979年印发的《加强外语教育的几点意见》提出:语种布局要有战略眼光,作好长远规划;当前主要任务是大力发展英语教育,但也要适当注意日、法、德、俄等其他语种的教育。《普通高中课程方案(2017年版)》(简称“新课标”)涉及的外语规划语种已在原有英语、日语、俄语的基础上,增加了德语、法语和西班牙语(中华人民共和国教育部 2018)。由此可见,我国开始关注中小学非英语语种教育的时间较早,但英语所占的比重远远高于其他语种(Wei & Su 2012),且其他语种仅限于日语、俄语、德语等,教育水平也处于启蒙阶段(王文斌、徐浩 2018)。在这种近似于单语的外语教育环境下,一方面有人担心外语(主要是英语)会危害中国语言的地位而导致“汉语危机”,另一方面多语教育的落后也导致中小学生多语意识薄弱,多语人才储备严重不足。事实上,对外语教育的质疑是“因为对语言传承、语言演变、语言系统自我调节规律了解不够,或者因为缺乏对社会语言生活的全局性关照所导致的”(赵蓉晖 2014: 2)。德国中小学的外语教育经验表明,我国不仅要重视外语教育,更要大力发展多语教育。与此同时,发展多语教育也是我国经济、社会发展的需要,当前的“一带一路”倡议更是对外语教育提出了新挑战。这是因为,外语人才的培养是实现互联互通的重要保障,而外语人才的培养又是一项周期长、投入大的系统工程(文秋芳 2016)。因此,我国的多语教育有必要从中小学开始抓起。

我国中小学外语教育首先需要增加外语语种,发展多语教育。社会生活的不同领域和不同人群对外语的需求和应用是有差别的(赵蓉晖 2017),我国应依据国情,根据地域差异逐步引入和扩大多语教学。例如,在外语师资优越、外语需求较大的大城市(如北京、上海等),建议从小学开始增加覆盖面较大的语种(如德语、法语)作为第一外语,在边境省份增加邻国语种(如俄语、越南语)作为第一外语,同时鼓励中小學生从小接触

和学习第二外语,甚至第三外语。这样既能为中小学生学习创造多语学习的机会,培养他们的多语学习意识和终身学习能力,又能为国家培养高素质的多语人才奠定基础。在发展多语教育的同时,我们还要尽可能减轻学生的负担,允许学生针对不同语种选择不同的学习水平,适当降低第二外语的考试要求,也要允许学生自由选择外语语种参加高考。

我国应鼓励中小学生学习非通用语¹,这是培养非通用语高端人才、改善我国外语人才语种单一现状的有效途径。中小学是学习外语的黄金时期,笔者的教学实践也证明,大学里非英语专业的高起点学生大多能够在毕业时具有更好的外语水平。我们在鼓励中小学生学习非通用语时,需要处理好国家需求、学生个人发展与外语学得规律的关系(文秋芳 2016),既要根据国家和社会需求,出台政策鼓励中小学生学习英语之外的其他语种作为第一外语,又要组织专家团队编写高品质的教材,设计适合中小学生学习课程,特别是要从学生的个人发展出发,为优秀的高中毕业生提供绿色上升通道。此外,根据国家战略的需要,针对与国家利益休戚相关的非通用语种,我国应鼓励和选拔有志向、有抱负、有外语天赋的人从小学开始持续学习这类非通用语,为其提供奖学金到对象国留学,同时要与奖学金获得者签订“服务政府”的协议,以便为国家储备稀有的外语战略资源(文秋芳、张天伟 2013)。

4.2 完善中小学外语教育一条龙,多方面做好保障工作

我国应在中小学阶段保证和完善外语教育一条龙,建构涵盖小学、初中、高中以及职业教育的外语教育一条龙发展框架,确保外语教育,特别是多语教育贯穿中小学始终。第一,中小学外语教育一条龙应被视为我国外语教育的基本政策。第二,一条龙培养体系的核心是不同学段坚持共同的培养目标和原则,外语教育应该不仅仅是

将语言作为知识或“实体”的传授,更应具备跨文化教育、素质教育和人文主义教育的价值(沈骑 2019)。因此,应依托新课标制定和修订义务教育阶段所有外语语种的课程标准,切实落实立德树人的根本任务,突出外语学科的育人价值,充分发挥外语课程在人才培养中的核心作用。第三,除培养目标外,在外语教育一条龙发展框架内,既要确保连贯的外语学习安排,又要考虑到不同学段之间语种的衔接。此外,外语教育能力的高低从根本上取决于外语教育人才队伍的素质与水平(王文斌、徐浩 2018),我国当前在中小学贯彻外语教育,特别是多语教育一条龙,最大的困难是非英语语种师资不足。我国可借鉴德国经验,实行灵活的教学方式。例如,中小学建立跨校、跨年级的外语学习小组,或借助数字化教学、慕课等实现不同教育机构间的资源共享和教学资源的最大化利用;高校还可以与中小学建立长期有效的互助合作关系,衔接中小学与大学的外语课程,在避免资源浪费的同时有效培养非通用语的高端人才。鉴于某些非通用语高校师资尚且存在数量不足、知识结构不完善等问题(张天伟 2017),我国还应适当采用多元的师资聘任制度,同时也要做好教学内容的统筹和管理。第四,除了关注中小学生的校内外语学习外,外语教育一条龙还应尽量创造和增加中小学生学习对象国母语者交流和对话的机会,不仅让他们“走出去”,也邀请更多对象国的中小学生学习“走进来”。这种真实语境下的外语学习以及与母语者的深入互动,有助于学生充分理解对象国的思维方式、行为准则、社会习俗等文化知识,培养学生行之有效的跨文化能力。

借鉴国外优秀经验,作好顶层设计、长远规划,在中小学发展多语教育,完善中小学外语教育一条龙,重视外语教育的革新,有助于我国中小学外语教育的健康发展,为高层次外语教育输送大量的储备生源,这样才能从根本上解决我国外语人才资源紧张的问题,提升国家语言战略能力。

¹ 按照中华人民共和国教育部于 2000 年发布的《关于申报外语非通用语种本科人才培养基地的通知》,非通用语被界定为英语、法语、德语、俄语、日语、西班牙语、阿拉伯语七种语言以外的语种。

参考文献

- Behörde für Schule und Berufsbildung (学校和职业教育委员会)(ed.). 2018. *Fremdsprachenunterricht Schuljahr 2019-2020* [OL]. <https://www.hamburg.de/contentblob/64460/c590da5040f5d3234034ca8e3fa62bd1/data/bbs-br-fremdsprachenunterricht.pdf;jsessionid=863D061E08A6A21232D27AB6FA0CF04F.liveWorker2> (accessed 30/08/2020).
- Wei, R. & J. Su. 2012. The statistics of English in China [J]. *English Today* 28: 10-14.
- 陈琳, 2008, 让“多语种、高质量、一条龙”愿望完美实现[J], 《基础英语教育》(5): 3-9。
- 沈骑, 2019, 新中国外语教育规划70年: 范式变迁与战略转型[J], 《新疆师范大学学报(哲学社会科学版)》(5): 68-77。
- 王淑杰, 2011, 多元视角下的德国外语教育政策[J], 《比较教育研究》(9): 55-59。
- 王文斌、徐浩, 2018, 《2017中国外语教育年度报告》[M]。北京: 外语教学与研究出版社。
- 文秋芳, 2016, “一带一路”语言人才的培养[J], 《语言战略研究》(2): 26-32。
- 文秋芳, 2019, 对“国家语言能力”的再解读——兼述我国国家语言能力70年的建设与发展[J], 《新疆师范大学学报(哲学社会科学版)》(5): 57-67。
- 文秋芳、张天伟, 2013, 后“9·11”时代美国国家外语能力建设成效及其启示[J], 《中国外语》(6): 4-11。
- 张建伟、王克非, 2009, 德国外语教育政策研析[J], 《外语教学与研究》(6): 459-464。
- 张天伟, 2017, 国家语言能力视角下的我国非通用语教育: 问题与对策[J], 《外语界》(2): 44-52。
- 赵蓉晖, 2014, 中国外语规划与外语政策的基本问题[J], 《云南师范大学学报(哲学社会科学版)》(1): 1-7。
- 赵蓉晖, 2017, 语言政策视角下的中国外语教育发展趋势[J], 《中国外语教育》(4): 25-31。
- 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。
- 钟启泉、汪霞、王文静(编), 2008, 《课程与教学论》[M]。上海: 华东师范大学出版社。

作者简介

葛囡囡, 北京外国语大学德语学院讲师。主要研究领域: 语料库语言学、二语习得、国家语言能力。电子邮箱: elisa_deutsch@163.com