

上海市英语教育教学研究基地重点科研项目成果

基础教育阶段英语课程标准 国别研究报告

束定芳 朱彦 等编著

上海外语教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

基础教育阶段英语课程标准国别研究报告 / 束定芳, 朱彦等编著.

—上海: 上海外语教育出版社, 2018

ISBN 978-7-5446-5130-1

I ①基… II ①束… ②朱… III ①英语课—课程建设—研究—中小学

IV. ①G633.412

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 004403 号

编 著 者 列 表 (按姓氏笔画排序)

王蓓蕾(同济大学)
安 琳(上海外国语大学)
朱 彦(复旦大学)
陈 佳(上海外国语大学)
何淑倩(上海外国语大学)
李阳春(同济大学)
束定芳(上海外国语大学)
张蓓蕾(同济大学)
金珉志(复旦大学)
周季鸣(复旦大学)
姚雯静(新西兰奥克兰大学)
唐晓磊(南京审计大学)
夏 媛(上海团校)
黄瑞琼(上海市吴泾中学)
雷 宇(上海外语教育出版社)

前言

中国的基础教育即将面临一次重大改革:经过修订的高中各学科新课标即将颁布。新课标将学校教育定位在“立德树人”的基础上,把培养学生的“核心素养”作为学校教育,包括各学科教育的基本任务。

何为核心素养?外语学科教育的目标是什么?外语教育如何对接核心素养?如何保证在教学实践过程中贯彻教学目标?

“他山之石可以攻玉。”只有放眼世界,充分比较中国和其他发达国家和地区的教育实践,借鉴其他国家和地区的经验,才能保证我国的课程改革工作对接国家标准,融入国际潮流。

为了帮助广大中小学外语教师 and 外语教育理论工作者研究、实施即将颁布的高中英语课程标准,同时为下一阶段制定义务教育阶段的英语教学课程目标提供参考,我们收集、研读并分析了亚洲、欧洲、美洲和大洋洲有代表意义的9个国家和我国港台地区的共105部中小学英语课程标准及其相关文件,系统梳理了这些课程标准出台背后的课程改革背景,详细评述了其中的课程性质与基本理念、学科核心素养与课程目标、课程内容、学业质量标准、教学实施,以及包括资源、政策支撑和师资培训等方面的支持措施。

本报告为上海市英语教育教学研究基地2016年度重点科研项目的成果,希望能为上海市及全国其他省市深化基础教育英语课程改革提供参考。参与本项目的成员包括上海市英语教育教学研究基地的专兼职研究员、国内外高校的教师和硕博研究生,她们的具体分工安排如下:何淑倩和朱彦撰写第一章“中国基础教育阶段英语课程

标准历时发展研究报告”(雷宇撰写第一章的附件1“中国香港地区基础教育阶段英语课程标准研究报告”,王蓓蕾和张蓓蕾撰写第一章的附件2“中国台湾地区基础教育阶段英语课程标准研究报告”),朱彦和金珉志撰写第二章“韩国基础教育阶段英语课程标准研究报告”,夏媛撰写第三章“日本基础教育阶段英语课程标准研究报告”,安琳撰写第四章“新加坡基础教育阶段英语课程标准研究报告”,王蓓蕾和李阳春撰写第五章“芬兰基础教育阶段英语课程标准研究报告”,唐晓磊撰写第六章“英国基础教育阶段 EAL 课程标准研究报告”,陈佳和黄瑞琼撰写第七章“美国基础教育阶段英语课程标准研究报告”,周季鸣撰写第八章“澳大利亚基础教育阶段 EAL/D 课程标准研究报告”,姚雯静撰写第九章“新西兰基础教育阶段 ESOL 和外语课程标准研究报告”。此外,澳大利亚科廷大学的博士生吴敬文参与了本报告部分初稿的审读和校对工作。我们衷心感谢他们的热情参与和倾力支持!同时,本项目得到了上海市教委和外语界有关领导和专家的指导和帮助,我们也向他们表达最诚挚的谢意!

编者感到遗憾的是,由于项目周期等条件限制,我们没来得及对某些国家或地区新近推出的课程标准进行评述,也未能将研究范围扩大到更多的近年来在 PISA 测试中表现突出的国家(如爱沙尼亚、加拿大)和地区(如中国澳门地区)等。编者希望本书能够引起广大读者对基础教育阶段英语课程标准研究的兴趣,通过比较认识到我国的中小学英语教育所面临的国际形势和挑战,反思自身的优势和不足,从而探索出具有中国特色的外语教改之路。

编者

2017年8月

目 录

绪论.....	(1)
第一章 中国基础教育阶段英语课程标准历时发展研究报告	(7)
附 1 中国香港地区基础教育阶段英语课程标准研究报告	(37)
附 2 中国台湾地区基础教育阶段英语课程标准研究报告	(56)
第二章 韩国基础教育阶段英语课程标准研究报告.....	(72)
第三章 日本基础教育阶段英语课程标准研究报告.....	(94)
第四章 新加坡基础教育阶段英语课程标准研究报告.....	(110)
第五章 芬兰基础教育阶段英语课程标准研究报告.....	(149)
第六章 英国基础教育阶段 EAL 课程标准研究报告.....	(172)
第七章 美国基础教育阶段英语课程标准研究报告.....	(193)
第八章 澳大利亚基础教育阶段 EAL/D 课程标准研究报告	(227)
第九章 新西兰基础教育阶段 ESOL 和外语课程标准研究报告	(248)
结语	(264)
附录 1 中国基础英语/外语课程标准及相关文件汇总	(269)
附录 2 国别英语课程标准汇总	(273)

绪 论

课程标准是“由国家的公认机构制定并由国家权威管理部门批准或核定的文件,是课程开发建设、课程实施、课程评价与管理的准绳”(何玉海,王传金 2015)。英语课程标准是国家或地区制定和推进外语战略的重要载体,是英语教育教学理念在国家或地区教育政策上的集中体现,是国家和地方教育主管部门指导和实施英语课程改革的纲领性文件,是教育一线工作者、教材编写者、教师教育者,以及教育评价者等教育主体开展工作的重要参考。

指向核心素养的课程标准

党的十九大指出,我们正处在全面建成小康社会决胜期,教育事业“要全面贯彻党的教育方针,落实立德树人根本任务”。进入新世纪以来,随着全球化、信息化和知识经济迅猛发展,我们的生产方式、学习方式和生活方式正发生着日新月异的变化,这给我国的基础教育提出了新的挑战:我们的中小学生,也就是二十年后的中国社会的栋梁究竟应该具备怎样的素养才能适应和融入不断变化的社会,应该具备怎样的品质才能拥抱和引领未来社会的变革?

放眼国际,世界上许多国家和国际组织已着手规划或已启动新一轮的基础教育课程改革,这一轮改革的重要内容即为研制学习者核心素养框架,以及制定和颁布以核心素养为 DNA 的课程标准(邵朝友,周文叶,崔允漷 2015)。其中,比较有代表性和影响力的核心素养框架包括经济合作与发展组织(OECD)于 2005 年颁布的《素养的界定与遴选》(*The Definition and Selection of Competencies*,简称为 DeSeCo),欧

盟于2006年颁布的《促进终身学习的核心素养》(*Key Competences for Lifelong Learning*),美国21世纪学习合作组织(The Partnership for 21st Century Learning,简称P21)于2007年发布的《21世纪学习框架》(*Framework for 21st Century Learning*),澳大利亚于2008颁布、2012年修订的《澳大利亚核心技能框架》(*Australian Core Skills Framework*,简称ACSF),新加坡于2010年颁布的《21世纪核心素养和人才培养目标框架》(*Framework of 21st Century Competences and Student Outcomes*),以及芬兰于2014版《国家基础教育核心课程》(*National Core Curriculum for Basic Education 2014*)中提出的“横贯能力框架”(Transversal Competences)。虽然这些国家或国际组织发布的核心素养框架所涵盖的内容及其呈现形式各不相同,但是其本质都是为了指引教育政策的制定者和实施者变革教育实践中不符合未来社会发展趋势的因素,帮助学习者培养在未来社会生存和发展的必备品质,从而为所在国家未来经济社会的稳定与繁荣发展提供人才保障。

我国教育部于2014年3月发布《关于全面深化课程改革 落实立德树人根本任务的意见》,首次提出“核心素养体系”的概念,并且将“研究制定学生发展核心素养体系和学业质量标准”及“修订课程方案和课程标准”定为全面深化课程改革的关键领域和主要环节。其中,研制中国学生发展核心素养模型是回答“立什么德、树什么人”这一问题的核心关键,而基于学科核心素养模型修订课程方案和课程标准是将“立德树人”教育目标转化为教育教学实践具体要求的重要桥梁。2016年9月,教育部课题组发布“中国学生发展核心素养研究成果”,指出中国学生发展核心素养模型以培养“全面发展的人”为核心,分为文化基础、自主发展和社会参与三个方面(如图1所示),综合表现为人文底蕴、科学精神、学会学习、健康生活、责任担当和实践创新六大素养,具体细化为国家认同等十八个基本要点。

2014年5月,我国教育部正式启动高中课程标准修订工作,其重要突破在于把学科的课程目标定位于发展学生的学科核心素养。以英语学科为例,正在修订中的《高中英语课程标准》将英语学科核心素养归纳为四个方面,即语言能力、文化品格、思维品质

和学习能力(程晓堂,赵思奇 2016)。改革开放 40 年来,我国英语课程标准的演变经历了从强调基础知识和基本技能的“双基目标”,到培养学生的综合语言运用能力(教育部 2003;2012),再发展到现今的“核心素养目标”。每一轮课程标准的更迭升级都是国家在经济社会发展新形势下对教育政策进行的相应调整;是对我国教育实践中成功经验的总结提炼和对现实问题的深刻反思;是我国教育实践需求推动教育理论发展、教育理论进步反哺教育实践发展的典范;也是我国教育政策制定者研判国际形势,开展国际比较,总结国际经验并将其运用于本土实践的结果。在当今的国际国内新形势下,我们要深化英语课程改革,将“立德树人”教育目标落实在教育教学实践的具体环节,必须先静下心来:认真研究和分析国际上有代表性的国家和地区研制的英语课程标准,及其推进实施英语课程改革的案例;从我国的教育实践现实出发,深入思考国际经验中值得我们借鉴的要素及应当规避的问题。进而为我国的英语课程标准及其相关政策的制定和实施提供智力支持。此所谓“见贤思齐,见不贤而内自省也”。

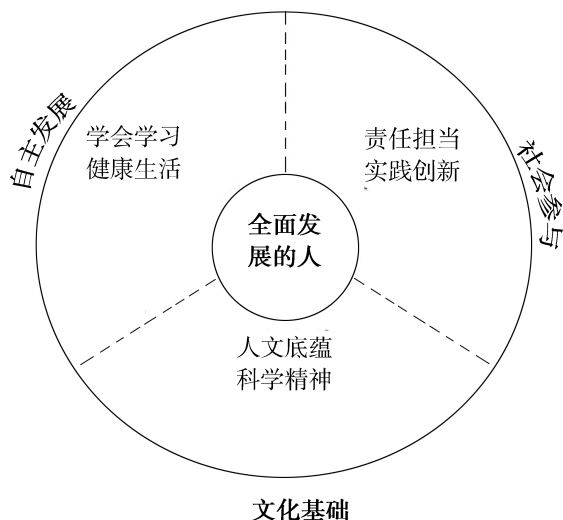


图1 中国学生发展核心素养模型

研究思路及方法

本书由两大部分组成:第一部分系统梳理了我国有英语教学史以来至今共 60 部英语/外语课程标准及其相关重要政策的发展及变化,同时通过两个附件对我国香港地区和台湾地区的英语课程改革和英语课程标准展开评述,这部分内容为全书的第一章;本书第二部分,即第二章至第九章选取世界范围内具有代表性的八个国家,系统评述其近年来英语学科课程的历史沿革及其英语课程标准。课题组在选取国家或地区时综合考虑了三个因素:第一,研究对象的可参照度,如日本和韩国均为地处东亚的单语种国家,其语言政策和教育文化氛围与我国的相似性较高;第二,研究对象的可借鉴度,结合近十年来 PISA 测试、雅思考试和托福考试的全球排名,选取全球范围内课改较成功的国家或地区进行研究;第三,研究对象的可代表性,课题组选取的国家或地区分别来自亚洲、欧洲、美洲和大洋洲,且其教改实践和课程标准具有典型的区域教育特征。

全书除第一章中涉及课标历时梳理及评述部分的结构略有不同外,其他各章基本采用统一的框架展开评述,具体包括:

(1) 梳理所研究的国家或地区近年来就英语学科开展的课程改革状况,系统阐述其在英语/外语学科范围内所进行改革的具体理念、改革内容和政策措施。

(2) 介绍和评述所研究的国家或地区近年来进行英语/外语课程改革的社会背景,包括文化、社会、时代、教育及制度因素,以及这些因素的影响。

(3) 对所研究的国家或地区的英语/外语课程标准进行评述:

- A. 课程性质与基本理念;
- B. 学科核心素养与课程目标;
- C. 课程结构;
- D. 课程内容;
- E. 学业质量标准;
- F. 教学实施,教学建议、评价建议、水平考试、教材编写及

实施建议;

G. 其他特色突出之处。

(4) 对所研究的国家或地区在英语/外语课程改革上提供的资源、政策支撑和师资培训等方面的情况进行介绍和评述。

(5) 结论和启示:反思国际实践,总结我国深化基础教育课程改革中可以借鉴的国际经验或做法,以及应该避免的问题。

值得一提的是,课题组在确定人选和安排分工时充分考虑了研究人员自身经历及其对目标国家或地区的社会、教育和文化的熟悉度。譬如,参与撰写韩国课程标准评述部分的金珉志为在复旦大学攻读硕士学位的韩国留学生,撰写日本课程标准评述部分的夏媛老师曾经在日本留学、生活过八年,撰写新西兰课程标准评述部分的姚雯静老师参与项目期间正在新西兰奥克兰大学攻读博士学位,参与撰写中国台湾地区课程标准评述部分的张蓓蕾参与本项目期间正在台湾学习交流。作者们自身在研究对象国家或地区的学习生活经历使得她们对课标文本的体会更为深刻,解读更加独到。

当然,由于项目时间、人手和编者能力所限,我们未能对世界上更多的国家或地区的课程改革和课程标准进行研究和评述,未免感到遗憾。此外,我们在目前的课题研究中深刻体会到课程改革是一项缜密的系统工程,离不开配套的教师教育、教学资源库开发和教学评估改革。我们在目前的研究中也看到,如中国香港、中国澳门等地区及澳大利亚、美国、爱沙尼亚等国家在这几个方面均有十分值得借鉴的经验和模式,但是由于本书篇幅所限,我们未能在此详细呈现相关具体内容。我们希望本书能够为读者打开一扇窗,呈现一道风景,从而引发大家对课程改革和课程标准研究的关注和兴趣。

参考书目

- [1] 程晓堂, 赵思奇. 英语学科核心素养的实质内涵[J]. 课程·教材·教法, 2016, (5): 79-86.
- [2] 何玉海, 王传金. 论课程标准及其体系建设[J]. 教育研究, 2015, (12): 89-98.

- [3] 邵朝友,周文叶,崔允灏. 基于核心素养的课程标准研制:国际经验与启示 [J]. 全球教育展望, 2015,(8):14-22.
- [4] 中华人民共和国教育部. 高中英语课程标准(实验)[M]. 北京:人民教育出版社,2003.
- [5] 中华人民共和国教育部. 义务教育英语课程标准[M]. 北京:北京师范大学出版社,2012.
- [6] 中华人民共和国教育部. 2014. 教育部关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见[Z]. Retrieved from <http://old.moe.gov.cn//publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7054/201404/167226.html>.

第一章 中国基础教育阶段英语课程标准 历时发展研究报告

引言

本章基于我国有英语教学史以来所颁布的 60 部基础教育阶段英语课程标准或英语教育纲领性文件,通过梳理清朝末年(1902—1912 年)、民国时期(1912—1949 年)、新中国建设时期(1949—1978 年)和改革开放时期(1978 年至今)四个时期英语课程标准的历史嬗变,分析我国各历史阶段英语课程标准的理念和特点,探究我国各个历史时期国家政治、经济、文化等因素的变化对英语教育政策及其国家英语课程标准的影响,探究英语教学理论研究的发展与英语教学观的演变在我国英语课程标准中的体现,为新时期下深化我国基础教育阶段英语课程改革提供参考。

1. 研究背景与意义

随着中国社会政治经济文化的不断发展,与国外交流的日益增多,中国作为国际舞台的重要力量,在全球化发展中发挥着举足轻重的作用。基础教育阶段的英语课程对于培养具有国际视野、知晓国际准则、擅长国际交流的未来社会公民具有十分重要的意义。当前,随着知识经济的发展和全球经济的转型,全球许多国家正在经历基础教育的重要变革,我国也不例外,其最重要的体现在于课程目标要从实现“三维目标”转变到发展“核心素养”上来。

我国的英语教育始于清朝,经历了清朝末年、民国时期、新中国建设时期、改革开放以来这四个不同历史时期,在历史的洪流中砥砺前行。展望未来、拥抱变化离不开回顾过去、审视历史。在我国深化基础教育课程改革的重要时期,我们十分有必要完整回顾我国基础教育阶段英语课程标准的更替沿革,深入分析各个时期英语课程标准的特点,汲取成功经验,规避失败风险。

2. 研究设计

2.1 研究问题

为了更好地了解一个世纪以来我国基础教育阶段英语课程标准的发展脉络,认识各时期国家英语课程标准研制的时代背景与显著特征,为新时期下深化基础教育阶段英语课程改革提供必要的参考,本研究围绕以下两个问题展开:

(1) 自我国有英语教学史以来,各个历史阶段的中小学英语课程标准具有哪些特点?

(2) 我国基础教育阶段的英语教学经过百年探索和实践,有哪些历史经验和教训,对当前的英语教育和课程改革有哪些启示?

2.2 研究对象

本文收集和梳理了我国自开办英语教学的一个多世纪以来(1902—2016)所颁布的共60部基础教育阶段英语课程标准或具有类似效力的纲领性文件(详见附录1);并根据不同历史时期的特点,将我国基础教育阶段英语课程的发展过程划分为四个阶段,包括清朝末年(1902—1912)、民国时期(1912—1949)、新中国建设时期(1949—1978)和改革开放时期(1978年至今)。

2.3 数据分析

本研究采用文献分析法,以课程标准的六个核心要素为基本框架,从课程背景、课程性质、基本理念和课程目标,课程结构,课程内容,师资与教法,学业评价六个方面着眼,通过宏观分析和个案研究,

概述我国四个历史时期基础教育阶段英语课程标准的突出特点。研究者使用 Excel 软件对收集到的 60 部英语课标文本进行编码和归类,所用数据均经过两名研究人员^①的核查,以最大限度地确保数据编码的准确性。

3. 研究发现与讨论

3.1 清朝末年的英语教育(1902—1912)

3.1.1 课程背景

20 世纪初,欧美列强依靠其经济实力称霸全球,中国则逐渐沦为半殖民地半封建社会。为加强与西方国家对话、解除内忧外患,清政府开始改革学校教育、推广新学,中等学堂和高等学堂中开始出现英语课程。1862 年,京师同文馆的设立标志着我国英语教育正式诞生。这一时期,在张百熙、张之洞等人的积极推进下,清政府以“中体西用”的方针为指导,先后颁布三部中学课程文件(以下简称“三部章程”),关于这一阶段英语教育的论述也将围绕这三部章程展开。

1902—1904 年,清政府颁布了《钦定中学堂章程》(又称“壬寅学制”)和《奏定中学堂章程》(又称“癸卯学制”),正式将外语^②列入中学课程之中,并确定为必修课。随后,清政府于 1909 年颁布实施《学部奏变通中学堂课程分为文科实科折》,将中学课程分为“文科”和“实科”,“文科”相当于人文社科,“实科”相当于理工科,我国中学自此出现分科教育。现代学制和分科教育的确立也为这一时期英语教育的常规化发展奠定了重要的基础。

3.1.2 课程性质、基本理念与课程目标

清朝末年,随着外交事务和社会发展对外语人才的需求增加,政府推行外语教育势在必行。在内外交困的历史背景下,外语教育的

① 上海外国语大学英语学院硕士研究生田慧肖和陈恒洁。

② 本研究主要涉及英语课程,出于和参考文献保持一致的考虑,作者在本文中也使用了“外语”或“外国语”的表述。

工具性和实用性被不断放大。这一阶段的外语课程强调培养“临事应用”(课程教材研究所 2001:2)的人才:政府一方面希望通过外语教学储备语言人才,以备不时之需;另一方面计划通过提升国家的外语教学质量来振兴和发展实业,加强与外商的沟通往来,改善外贸条件。值得注意的是,1909 年颁布的《学部奏变通中学堂课程分为文科实科折》中开始出现分科教育。外语教学注重从学生的志趣和需求出发,关注其个性化发展,培养精专人才。

3.1.3 课程结构

清朝末期的外国语科目均为必修,所涉及的外国语科目有日、英、俄、法、德语五种。三部章程分别提出“以英语为主”、“英语、东语为尤要”(“东语”即日语)、“以英语或以德语为主”(课程教材研究所 2001:1-4)。可见,在五个语种中,英语、日语和德语更受重视。

但是这一时期的外语课程只在中学开设,小学不予设立。1902 年颁布的章程规定外语学习年段为中学 1—4 学年,自 1904 年起扩充至中学 1—5 学年。清末的中学学制为 4—5 学年,三部章程规定的外语课程周课时数(单位:小时)分别为 9,6—8,6—10,占每周总课时数的比例分别约为 24%,17%—22%,17%—28%(见表 1)。其中,1902 及 1909 年的外语课时数一度超过“读经”科,甚至取代汉语占据了主体地位。

表 1 1902—1909 年外语课程结构特征(课程教材研究所 2001:87-98)

年份	标准/大纲名称	外语学习 年段	外语课周课时 (单位:小时)	占学年总学 时的比重
1902 年	《钦定中学堂章程》(壬寅学制)	中学 1—4 学年	9	约 24%
1904 年	《奏定中学堂章程》(癸卯学制)	中学 1—5 学年	中学 1—3 学年:8	中学 1—3 学年: 约 22%
			中学 4—5 学年:6	中学 4—5 学年: 约 17%

(续表)

年份	标准/大纲名称	外语学习 年段	外语课周课时 (单位:小时)		占学年总学 时的比重	
1909 年	《学部奏变通中 学堂课程分为 文科实科折》	中学 1—5 学年	文科:6		文科:约 17%	
			实科	中学 1—2 学 年:10	实科	中学 1—2 学 年:约 28%
				中学 3—5 学 年:8		中学 3—5 学 年:约 22%

值得一提的是,虽然 1909 年中学课程中不但出现了文实分科,而且 12 门中学科目按其对文科和实科的不同重要性,被细分为“主课”和“通习课”,但是不论文科还是实科,都将外国语列为主课。由此可见,外语课程在这一时期的中学所有课程中的地位是非常重要的。此外,这一时期虽然只颁布了三部章程,但是这三部课程标准在外语课程结构上也在不断调整和细化,晚清政府对外语教育的重视可见一斑。

3.1.4 课程内容

清朝末期的中学英语教学注重对学生进行语言基本功的训练,尤其是对写作和翻译能力的培养。1902 年颁布的“壬寅学制”在中学前两年侧重发音拼字和书写,后两年侧重学习语法和翻译。1904 年的“癸卯学制”在整个学习年段(中学 1—5 学年)增加对话和作文练习,更加注重学生说写等语言输出能力的培养,但其主要目标是“讲普通之文章及文法之大要”(课程教材研究所 2001:1),即以培养阅读和语法能力为主。1909 年文实分科之后,文科在高年级(中学 3—5 学年)增设了翻译和作文课程,授课内容更加全面,兼顾对学生翻译、写作能力的培养,以满足部分文科学生发展的需要。总体来说,这一阶段的课程内容更多地倾向于写作和翻译训练,学生的听说技能未被重视。

3.1.5 师资与教法

清末的外语课堂强调用外国语讲授,而且在外语教师的准入资格上有着严格的规定。1902年“壬寅学制”提出外语课堂“必用外国教习”,“或以中教习之通外国文者副之”(课程教材研究所 2001:1),即外语课程必须聘用外籍教师,或配以外语娴熟的本土老师作为助教,采用外教为主、中教为辅的教师模式。除聘用外教之外,政府也重视对英语师资的培养。1905年,清政府下颁《停科举以广学校》,废除科举制度,指出“各省学堂之不多,患不在无款无地,而在无师”(李良佑,张日昇,刘犁 1988:95),披露了当时师资匮乏的现状。为培养合格的师资,“各省会多设师范传习所”(李良佑,张日昇,刘犁 1988:95),全国上下开办师范学堂,加强师资培养。

清末的外语教学倡导语法翻译法,侧重语法学习,将翻译作为教学的基本手段。从具体的教法上看,这一阶段的外语课程文件没有规定具体的教学方法。唯一明确提出教学方法要求的“癸卯学制”也仅提出教法以“精熟”为原则,具体操作由老师“临时酌定”(课程教材研究所 2001:2)。

3.1.6 学业评价

清朝末期的外语课程文件中没有提出明确的学业评价的方式和标准,但是1905年废除科举制度意义重大。此举加速了我国近代化进程的同时,为新式教育制度的建立创造了条件,促进了近代新式学堂的发展和新的选拔制度的产生。

3.1.7 阶段性评述

这一时期的外语教育与时代发展紧密结合,在内忧外患的局势下,培养了一批翻译、外交等实用人才,在推动社会发展的同时,催生了中国的英语教育。这一时期的课标文件数量不多,但是意义重大。未及施行的“壬寅学制”奠定了我国中学教育制度的基础,“癸卯学制”则是我国“近代第一部由国家颁布并在全中国施行的学校系统”(郭三娟 2000:99),外语学科也自此被列入我国法定的中学教育课程之中。《学部奏变通中学堂课程分为文科实科折》开创了我国近代

分科设置课程的先河。然而,起步阶段的外语课程标准在师资、教法等重点要素上还处于摸索阶段。

3.2 中华民国时期的基础英语教学(1912—1949)

3.2.1 课程背景

1912年中华民国成立,新政府组建教育部,对封建教育进行全面改革。按照学制的更替,我们将这一时期的英语教学史划分为三个阶段进行分析:1912年“壬子癸丑学制”(1912—1921),1922年“壬戌学制”(1922—1937)、“战时学制”(1937—1949)。民国时期主要颁布了24部英语课程标准及纲领性文件,三个阶段颁布的文件数量分别为8部、11部、5部。

1912—1913年,民国政府教育部陆续颁布5部课程文件:《学校系统令》、《小学校令》、《小学校则及课程表》、《中学校令实施规则》,以及《中学校课程标准》。这5部课程文件逐步形成一个新的学制系统,统称“壬子癸丑学制”。1916年颁行的《高等小学校令施行细则》规定“高等小学有条件的可以开设外国语”(课程教材研究所2001:6),这也是我国第一次尝试将英语教学提前至小学学段。

1922年,“壬戌学制”(又称新学制)颁布施行。新学制采用美国的“六三三”制(小学6年、初中3年、高中3年),改学年制为学分制,我国中学也自此被分为初中、高中两个学段。这个学制除在“学分制、课程设置及个别时期高中学制年限有所变动外”,基本沿用至今(李良佑,张日昇,刘犁1988:135)。

1937年抗日战争爆发,我国的英语教育事业受到严重破坏。日本帝国主义大力推行沦陷区的奴化教育,废除1922年起采用的“六三三”制,设置初等教育、中等教育和高等教育三个阶段,学习年限为13年,日语成为必修的“国语课”。抗日战争时期,中国共产党在敌后区坚持抗战教育方针,遵循“教授战争所必需之课程”原则(李良佑,张日昇,刘犁1988:156);国统区以“战时应作平时看”的教育方针为指导,继续修订颁布课程标准,但是因为时局动乱,新的课程标准很难被贯彻执行。

3.2.2 课程性质、基本理念与课程目标

1912年“壬子癸丑学制”推行期间,政府对小学英语教育的重视度较高,10年内共颁布了4部小学课程文件。这一学制下的英语教育奉行实用主义,英语教学以掌握语言为中心,强调语言的实际效用。因此,这一时期的小学英语以培养简单的语言运用能力为主,学生略通英语,达到“实用”目标即可(课程教材研究所 2001:6,9-10)。

伴随着新文化运动和五四运动诞生的1922年新学制,首次将中学划分为初中、高中两个学段,各设课程纲要和课程标准。在初中阶段,学生只需掌握基础英语知识,培养英语学习兴趣;在高中阶段强调发展学生的英语综合能力,加强对专业人才的培养。课程标准从学生的学术需求出发,将教学目标锁定在内容和工具两方面,以满足不同学生在“专业学术”(课程教材研究所 2001:22-43)方面对英语不同程度的需求。这一时期的分级教育有明显的实用主义思想倾向,但是对促进学生和社会的发展具有一定的积极作用。

抗日战争与解放战争时期,国统区推行的初、高中英语课程标准与前一阶段的课程目标基本一致,高中课程逐渐开始强调培养学生的文学素养、文化意识和家国情怀。如1948年颁布的《修订高级中学英语课程标准》要求学生“从语文中认识英语国家风俗之大概”,强调通过文化学习“激发学生的爱国思想及国际了解”(课程教材研究所 2001:72)。可见,随着学生年级的增加,英语课程除工具性性质外,又逐步增加了“人文性”元素。国统区于1940年颁布《修正中学课程标准》,将初中英语改为选修课。这是1902年新学制颁布以来,初中英语第一次被设为选修课程。至1948年12月,教育部第三次修订中学课程标准,初中英语课再次被列为必修课程。

3.2.3 课程结构

民国时期的小学和中学教育均主推英语,但是地方从实际情况出发,可选“别种外国语”(课程教材研究所 2001:5,7)。1948年颁

布的《修订高级中学英语课程标准》丰富了学生所学语种,扩大了东西方语种的选择范围,增加了印度语、韩语、西班牙语等语种。

这个时期的英语课程结构总体呈现出两个特征:一个特征是起步早、年限长,英语课首次提早到小学一年级开设;另一个特征是灵活,英语课程设置会根据学生的学习阶段、性别和学习水平的差异而有所调整。

1916年起,小学英语起始学习时间可根据地方的具体实际情况,提早至第一、二学年;中学英语学习的年限则逐渐增长,扩充至中学学段的所有年级。此外,这一时期中学英语课的课时安排与年级高低、性别和学习程度相关。在1912—1913, 1929, 1936, 1941及1948年,中学年级越高,英语周课时数越多。1912—1913年,中学按照学生性别安排英语课时,男生多于女生1—2个课时。1936—1941年,高中根据学生的学习程度高低,将学生分为甲乙两组,英语课时有小组区别,乙组比甲组多出1—3个课时(见表2)。

表2 1912—1948年外语课程结构特征(课程教材研究所 2001:5-72;李良佑,张日昇,刘犁 1988:124-204)

学段	年份	政策性文件	英语学习 年限	英语课周课时 (单位:小时)		占学年总学 时的比重	
小学	1912年	《小学校教则及课程表》	第3学年	3		N/A ^①	
	1916年	《高等小学校令施行细则》	第2—3学年	2		N/A	
中学	1912— 1913年	《中学校令施行规则》 《中学校课程标准》	第1—4 学年	男	第1学年:7	男	约21.2%— 23.5%
					第2—4学 年:8		
				女	第1—4学 年:6	女	约17.6%— 18.8%
	1941年	《六年制中学英语课程 标准草案》	第1—6 学年	5		N/A	

① 本书所有表格中的“N/A”均指对应的课标文件中未明确体现该信息点。

(续表)

学段	年份	政策性文件	英语学习 年段	英语课周课时 (单位:小时)	占学年总学 时的比重
初中	1929— 1932 年	《初级中学英语暂行课 程标准》《初级中学英语 课程标准》	第 1—3 学年	5	约 14%—14.5%
	1936 年	《初级中学英语课程标 准》	第 1—3 学年	4	约 13%
	1948 年	《修订初级中学英语课 程标准》	第 1—3 学年	第 1—2 学年:3 第 3 学年:4	约 11.8%
高中	1923 年	《新学制课程纲要高级 中学公共必修的外国语 课程纲要》	第 1—2 学年	4	N/A
	1929 年	《高级中学普通科英语 暂行课程标准》	第 1—3 学年	第 1 学年:5 第 2—3 学年:4	N/A
	1932 年	《高级中学英语课程标 准》	第 1—3 学年	5	约 14%—15%
	1936 年	《高级中学英语课程标 准》	第 1—3 学年	第 1—2 学年:5	N/A
				第 3 学年 甲组:5 乙组:8	
	1941 年	《修正高级中学英语课 程标准》	第 1—3 学年	第 1 学年:5	N/A
				第 2 学年 甲组:5 乙组:6	
				第 3 学年 甲组:6 乙组:7	
	1948 年	《修订高级中学英语课 程标准》	第 1—3 学年	5	约 18.5%

值得一提的是,民国时期教育各界对于外语课时数过多的问题讨论很多,教育部也会根据各地的反馈意见对外语课时数进行相应的调整。这一时期,小学、初中英语周课时总体减少,分别下降了 1 小时和 1—2 小时;高中英语周课时增加了 1—3 小时。

3.2.4 课程内容

民国时期三个阶段的中小学的英语课程,根据学生的认知水平和教学难易程度规定了一定的教学顺序和教学重点,教学内容围绕语言知识点展开,着重培养学生的语言技能。随着实用主义思潮的传播,以及受到国外英语教学理念的影响,我国英语教学从着重突出读写能力的培养开始转向以听说技能的培养为主,坚持以听说为主、读写为辅的全面发展原则,注重活用语言,重视语音训练。

1912—1921年,小学课标文件简略地归纳了外语课堂的教学内容,规定以语音—单词短语—阅读—写作—语法的顺序学习。中学四年英语的教授内容及学习顺序是语音—阅读—书写—翻译—默写—对话—写作—语法。课程内容总体侧重语言知识,强调语音、写作和语法。

自1922年“壬戌学制”施行起,初高中英语课程标准开始根据年级不同,详细列出各学年学习内容,强调要培养学生的阅读、写作及书写能力,以及加深学生对文化事实的了解。1923年颁布的《新学制课程纲要高级中学公共必修的外国语课程纲要》首次将修辞手法列为高中学生最后一学年的学习内容。

1937年后,战时英语课程更加关注阅读和写作方面的训练,英语教学逐渐引入英语文学作品。如1948年修订的初高中英语课程标准首次提出“认识英美民族精神及风俗习惯”(课程教材研究所2001:68-72),说明当时的教育界已经认识到了跨文化交际的重要性。

相较于清末,民国时期的教学内容更加丰富,课标文件对教学方法、教材和语法项目的规定更加明确,并且在词汇教学目标等方面提出了具体的量化指标。

3.2.5 师资与教法

民国时期,随着师范教育的发展和海外留学人员的回归,本土英语教师数量逐渐增加,师资队伍不断壮大。这一时期,实用主义教育思想在中国盛行,英语教学界开始提倡和宣传直接法,强调忽略母语的原则,注重听说能力的培养。如初中英语课标自1932年起规定“尽量用英语,少用国语,使能多得练习之机会,并能学得比较纯粹之

英语”(课程教材研究所 2001:28-68)。

1929—1948 年间,民国政府教育部针对初中和高中共计颁布了 9 部英语课程标准(初中 4 部,高中 5 部)。这 9 部课程标准在教学方法的规定上大致相同,教学总体围绕如何提升语言能力、如何合理使用教学材料和如何激发学习动机三个方面展开。相较初中,这一阶段的英语课标更加注重学生阅读和写作技能的提升,以及语法知识体系的构建。如提出“用计时的方法培养学生快速阅读的能力”,“指导学生自批作文”,在语法学习过程中“利用归纳和演绎、逐步扩充语法系统化”(课程教材研究所 2001:17-72)。

3.2.6 学业评价

民国时期的学业评价以终结性评价为主,但是课程文件中很少提出明确的评价标准。1923 年颁布的《新学制课程纲要初级中学外国语课程纲要》要求学生的语言水平应可满足日常需要,但没有提出具体衡量标准。1929 年公布的《初级中学英语暂行课程标准》和《高级中学普通科英语暂行课程标准》首次要求学生在语言、文字及文化方面达到一定水准,并给出量化指标,学业水平评价趋于规范化(见表 3)。

表 3 1929 年初高中学生毕业最低要求(课程教材研究所 2001:17-27)

评价项目	初 中	高 中
听说能力	能熟练掌握约 3 000 句日常话语,其中包含约 1 500 个单词、500 个句式,速度为 5 个音节/秒,正确率 $\geq 75\%$ 。	能掌握简单的会话和演讲能力,其中包含约 4 000 个单词、1 200 个句式,速度为 5 个音节/秒,正确率 $\geq 75\%$ 。
读写能力	能写下听、说到的文字,借助字典阅读短文(生字率为 4%—5%),掌握 20 种实用文件格式并书写,且正确率 $\geq 75\%$ 。	能借助字典读报,记录演讲要点,书写实用文体,且正确率 $\geq 75\%$ 。
文化了解	了解中英表达方式差异及英语民族的文化事实,且正确率 $\geq 60\%$ 。	了解英语表达系统及文化事实,且正确率 $\geq 60\%$ 。

1923年,《新学制课程纲要初级中学外国语课程纲要》首次对初中学生的英语词汇量提出分段要求,规定初中三年的词汇量分别为400—500,500,700,总计1 600—1 700词。英语词汇分段要求自此产生并沿用至今。值得注意的是,1929—1948年间的中学英语课程词汇多来自于爱德华·李·桑代克(Edward Lee Thorndike)的《教师的20 000词词汇书》(*The Teacher's Word Book*)一书中的常用词汇表,占所学英语词汇总量的 $\frac{1}{3}$ 或 $\frac{2}{3}$ 。从1929—1948年初高中英语课标词汇量的发展变化(如图1所示)来看,1929—1948年的中学英语词汇量要求先增后减,呈现出倒U型发展态势:1929—1932年中学词汇量要求总体上升且增幅较快;1932—1936年中学词汇量要求趋于稳定且达到最高值8 000词;自1936年起中学词汇量要求连续下降,至1948年稳定在6 000词左右。此外,初高中词汇量的发展趋势在时间上有变化:以1936年为界,1929—1936年的初中词汇量发展趋势与高中基本一致;1936—1948年课标对初高中词汇量的要求差异较大。1936年—1948年间,1941年初高中词汇量要求出现最大差距值3 000词;但从1941年之后,初高中词汇量差距逐渐缩小,在1948年稳定于2 000词。1929—1948年中学英语课标规定,学生高中毕业时的词汇量应达到4 000—8 000词,大致相当于现在的大学英语六级至英语专业八级的词汇量要求。可见民国时期中学英语课标中对学生的词汇量的要求还是比较高的。

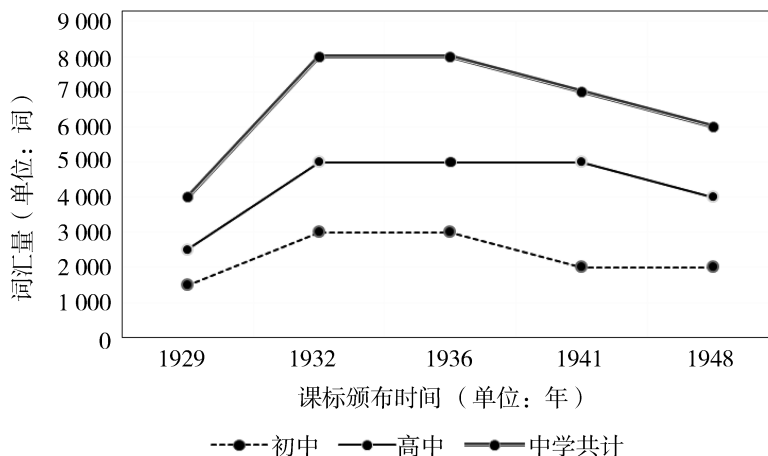


图1 1929—1948年初高中英语课标词汇量的发展趋势

3.2.7 阶段性评述

1912年至1949年的30余年间,我国先后经历了临时政府、北洋政府、国民政府等多次政权更迭,政府颁布学制的频次多、周期短,总共发布相关文件多达24部,平均每1.5年颁布1部课程文件。英语学科在这一阶段的中学教育中备受重视,在总课时中占的比重稳定在16.06%左右,“英语学时与国文总学时相等,有时甚至超过国文”(李良佑,张日昇,刘犁1988:203)。

这一时期,政府在英语课程设置上出台了许多探索性举措,如尝试根据学生的年级、性别、学习程度的不同确定课时数,对外语教学的方法提出具体可行的建议,并首次在课程文件中以较高的量化指标正式颁布学业评价标准。从师资队伍上看,海外留学人员的回归无疑极大地保证了师资队伍的数量和质量。这些因素都对我国外语教育的发展和进步起到了积极的促进作用。但是,与清朝末年相似,民国时期的外语教育总体仍呈现出半殖民地半封建社会教育的固有特征(李良佑,张日昇,刘犁1988:202),教育体制和课程设置多是照搬德国、美国等的西方学制,在一定程度上缺乏对中国现实教育状况的考察。

3.3 新中国建设时期的英语教育(1949—1978)

3.3.1 课程背景

新中国成立初期,英语教育迎来了调整发展的新时期。1949—1978年教育部先后颁布了8部英语课程文件,发布了7个意见通知,讨论是否在初中开设外国语学科的问题。1964年以后,我国颁行了《外语教育七年规划纲要》,宏观规划了全国的外语教育,新建了一批外语中小学校,重新确立英语为第一外语,逐渐打破了俄语“一统天下”的局面。我们以1954年初中外语停授为分界点,分两个阶段来讨论这一时期英语基础教育的发展情况及课标制定情况。

1949—1954年,受“一边倒”外交方针政策的影响,全国范围内出现了“俄语热”,俄语取代英语成为通用语种。1954年,教育部要求全国初中停授外语课程,高中外语课的周课时数减少至4小时,并从高一年级起,将英语课程改为俄语课程。

20 世纪 50 年代中后期,中苏关系恶化,俄语学习热度开始下降。1956 年,教育部下发《关于中学外国语科的通知》,提出“中学除开展俄语教学外,还必须扩大和改进英语教学”(课程教材研究所 2001:88)。自此,英语逐渐恢复其通用语种的地位。虽然此后文化大革命时期的英语教育受到冲击,但随着拨乱反正和国内外形势的变化,改革开放后我国基础教育阶段的英语课程迎来了新一轮发展。

3.3.2 课程性质、基本理念与课程目标

总体来说,新中国建设时期的外语教育深受当时外交政策的影响,外语学科(尤其是英语学科)的课程地位变化较大。外语改革以“思政教育”为统领,课程周期呈现出单一封闭、“师俄、扬俄”的特点(潘涌 2016:13)。从本时期颁布的 8 部英语课标文件来看,英语课程主要以语言知识和语言技能的应用为目标,着重培养学生的“阅读和自学能力”(课程教材研究所 2001:120-125),主张为学生的进修打基础。

3.3.3 课程结构

新中国建设时期的中小学英语周课时数总体稳定在 3—4 个学时(1962 年之前,学时多以“小时”为单位;1962 年之后,学时多以“课时”为单位),并随着年级的增加而递增。小学每周 3 课时,初中为 3—4 课时,高中则为 4 课时(见表 4)。相较民国时期,这一时期的英语平均学时比重有所下降。

表 4 1949—1976 年外语课程结构特征(课程教材研究所 2001:77-103;李良佑,张日昇,刘犁 1988:283-308)

学段	年份	政策性文件	英语学习年段		英语课周课时 (单位:课时 或小时)	占学年总学 时的比重
小学 (试验)	1962 年	《对小学开设外国语 课的有关问题的意 见》	五年一 贯制小 学	4—5 学年	3 课时	N/A
			六 年 制小 学	5—6 学年		

(续表)

学段	年份	政策性文件	英语学习年限	英语课周课时 (单位:课时 或小时)	占学年总学 时的比重
初中	1950 年	《中学暂行教学计划 (草案)》	第 1—3 学年	3 小时	约 10%
	1952 年	《中学暂行规程(草案)》	第 1—3 学年	3 小时	约 9.3%— 9.7%
	1954 年	《关于从 1954 年秋季 起中学外国语科设置 的通知》	停授	0 小时	0%
	1956 年	《关于中学外国语科 的通知》	第 1—3 学年	4 小时	N/A
高中	1950 年	《中学暂行教学计划 (草案)》	第 1—3 学年	4 小时	约 13.33%
	1952 年	《中学暂行规程(草案)》	第 1—3 学年	4 小时	约 12.5%
	1954— 1956 年	《关于从 1954 年秋季 起中学外国语科设置 的通知》《关于中学外 国语科的通知》《高级 中学英语教学大纲 (草案)》	第 1—3 学年	4 小时	约 12.9%— 14.3%

另外,在 50 年代英语学科设置问题的探讨过程中,英语和俄语的语种地位悄然发生变化,“第一外语先是以俄代英,后又从俄返英”(胡壮麟 2015:52)。根据这一时期推行的课程文件,各地教英语的学校和教俄语的学校的数量比例如下:

表5 1954—1959年各地教英语的学校和教俄语的学校的数量比例分布(课程教材研究所 2001:85-101)

年份	政策性文件	学段	英语	俄语
1954年	《关于从1954年秋季起中学外国语学校设置的通知》	初中	0	0
1956年	《关于中学外国语科的通知》	中学	1/2	1/2
1959年	《关于在中学加强和开设外国语的通知》	中学	2/3	1/3

由表5可知,1954—1959年间,全国学习英语的中学比例逐渐增加,英语重新获得了第一外语的地位。此后,1962年教育部公布《对小学开设外国语课的有关问题的意见》,提出在四、五年级开设外国语课,并正式将英语列为高考科目,英语课程的学科地位得到进一步巩固。

3.3.4 课程内容

受到国家语言政策的影响,新中国建设时期的英语课程内容较少。根据颁布的课程文件来看,这一时期的中小学英语教学以语言知识和语言技能为主要内容,教学重点围绕语音、语法、词汇展开,同时注重阅读、书写和英语学习工具书的使用(课程教材研究所 2001:77-105)。

3.3.5 师资与教法

在师资方面,新中国建设时期我国政府十分重视外语教师的转岗安置和专业发展。初中外国语停止授课期间(1954—1956年),为妥善安置外语教师,政府争取使其“调任至其他学科、担当学校职员或留职进修”(课程教材研究所 2001:85)。同时,政府在英语教师的准入资格上也制定了严格的标准,注重外语师资质量。如1959年颁

布的《关于在中学加强和开设外国语的补充通知》提出“切实准备外文师资,宁缺毋滥”,1962年《对小学开设外国语课的有关问题的意见》提出“要挑选外国语水平较好、发音正确的教师担任小学外语课的教学工作”(课程教材研究所 2001:102-103)。

就教法而言,这一时期的英语教学强调循序渐进地培养学生的语言能力。如1951年的《普通中学英语科课程标准草案》特别强调对高中学生阅读能力的培养,提出高中二、三学年均应以提高学生的阅读能力为重点,逐步培养学生的精读和快速阅读能力;1956年公布的《高级中学英语教学大纲(草案)》对高中英语教师提出严格的教学规范,要求高中教师应严守教学原则、发挥正确的“监控”作用、力图使学生“当堂理解、当堂巩固”(课程教材研究所 2001:89);1963年的《全日制中学英语教学大纲(草案)》规定“由字母入手,先学后习”,“重视基本训练”,同时注重“学习兴趣的培养”(课程教材研究所 2001:109-111)。

3.3.6 学业评价

新中国建设时期的英语课程以终结性评价为主,评价标准较民国时期有所下降。以词汇学习为例,这一时期的初中要求学生识用1 000—1 500个常用单词,高中要求为3 000—4 000个,高中阶段结束时学生的词汇量应达到4 000—5 500字,相当于现在的大学英语四级水平。相较而言,民国时期中学英语课标中对学生词汇量的要求更高。

3.3.7 阶段性评述

建国初期,我国英语教育事业取得了一定的发展,在一定程度上满足了新时期社会主义建设的需要。但是由于50年代片面发展俄语教育,取消初中英语课程,导致俄语人才过剩、英语人才缺失。可见,“制订外语教育规划必须将当前的政治经济利益与长期的教育事业的需要协调一致”,教育规划应科学、全面、均衡(胡文仲 2001:245)。要做好语言教育的规划,应结合国情制定科学合理的外语课程标准,全方位、多层次、协调发展,宏观协调外语语种在全国的布

局,避免再次出现语言学习片面化、极端化的倾向。

3.3 改革开放时期 (1978 年至今)

3.4.1 课程背景

改革开放以来,我国国际交流的增加和国际化进程的加快,促进了国内英语教育的发展,也为新时期英语课程改革提供了契机。1978 年以来,我国主要颁布了 19 部英语课程标准和相关文件。1978—2000 年,我国的基础教育阶段英语课程先后经历了恢复期(1978—1984 年)、发展期(1985—1991 年)和调整期(1992—2000 年)(Zhu 2018),从文革结束时百废待兴的局面发展起来,到本世纪初基本建立成了系统的、完备的、以素质教育为导向的英语课程体系。

2001 年,教育部印发《基础教育课程改革纲要(试行)》,新一轮基础教育课程改革启动。教育部分别于 2001 年及 2003 年颁布实施《全日制义务教育普通高中英语课程标准(实验稿)》(以下简称《高中课标(实验稿)》)和《普通高中英语课程标准(实验)》(以下简称《高中课标(实验)》)。自此,“小学英语课程以三年级为起点逐步推进,九年义务教育新课程从 2005 年全面实施,高中课程的改革实验也于 2004 年逐步拉开序幕,整个基础教育进入全面改革与创新的新时期”(王蔷 2009:5)。

2010 年,政府颁布《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020 年)》,进一步深化基础教育课程改革。2012 年颁布的《义务教育英语课程标准(2011 年版)》(以下简称《课标 2011 年版》)标志着我国基础教育阶段英语课程改革进入到一个新的发展时期(王蔷 2013:7)。2014 年 4 月,教育部印发了《关于全面深化课程改革 落实立德树人根本任务的意见》,进一步贯彻党的十八大精神,对深化课程改革做出具体部署,并明确提出“核心素养”这一重要概念。同年 12 月,教育部启动对普通高中课程标准的修订工作,进一步深化高中课程改革。

3.4.2 课程性质、基本理念与课程目标

改革开放以来,英语课程的基本理念和课程目标不断发生变化。教育观念由关注“知识”转向关注“学生”,英语课程目标也逐步走出一条从“双基目标”走向“三维目标”又到“核心素养”的发展路径。

改革开放初期,基础知识和基本技能是中小学教学内容的核心,英语教学坚持“以知识为本”,推崇以知识技能为核心的“双基”目标。2001年,第八次基础教育课程改革启动,随后颁布的《高中课标(实验稿)》和《高中课标(实验)》两份课标文件均“凸显出过去从未有过的对情感态度、学习策略和文化意识目标的要求,这即标志着课程的人文观的到来”(王蔷 2013:7)。

在英语课程改革发展新时期,《课标 2011 年版》将英语学科性质定义为工具性和人文性的统一,提出“三维目标”,落实“以发展为本”的理念,注重提升学生的人文素养,注重学生的终身发展。

即将颁布的《普通高中英语课程标准(征求意见稿)》将“英语学科核心素养”作为培养目标,着重提高学生的“语言能力、文化品格、思维品质和学习能力”(教育部基础教育课程教材专家工作委员会,普通高中课程标准修订组 2016:4),以期真正实现“立德树人”的教育要求。学科核心素养将“学生应达到的素养作为课程标准的纲领”,是学科和教育的有机融合,使课标形态从“教学大纲(双基)、内容标准(三维目标)走向成就标准(核心素养)”(余文森 2016:12-13)。

3.4.3 课程结构

总体来看,这一时期英语课程结构呈现出两个特点:首先,各学习年段英语课程的开设起点和授课时数变化较大;其次,高中英语课程逐步确立起必修与选修相结合的发展模式。

1978—1980年,各地根据自身条件,选择从小学三年级或初中一年级起开设;1986—1990年间,各地只从初中一年级或高中一年级起开设英语课(见表6)。2001年教育部颁布《关于积极推进小学开设英语课程指导意见》,随后《高中课标(实验稿)》推行,英语课程正式统一为小学三年级起设。

表 6 1978—2016 年英语课程结构特征(课程教材研究所 2001:120—539)

学段	年份	政策性文件	英语学习年段	英语课周课时 (单位:课时)
十年制中小学	1978—1980 年	《关于印发〈加强外语教育的几点意见〉的通知》《全日制十年制中小学英语教学大纲(试行草案)》	中小学(8 年)	小学 3—5 年级:4
				初中 1 年级:5
				初中 2 年级—高中 2 年级:4
			中学(5 年)	初中 1 年级:5
				初中 2 年级—高中 2 年级:4
全日制中学	1986 年	《全日制中学英语教学大纲》	初中 1 年级起始的	初中 1 年级—高中 2 年级:5
				高中 3 年级:4
	1990 年	《全日制中学英语教学大纲(修订本)》	高中 1 年级起始的	高中 1—3 年级:6
			初中 1 年级起始的	初中 1 年级—高中 1 年级:5
				高中 2 年级:4
				高中 3 年级:5
			高中 1 年级起始的	高中 1—3 年级:6
义务教育阶段	1988 年	《九年制义务教育全日制初级中学英语教学大纲(初审稿)》	初中 1—3 学年	N/A
	2000 年	《九年义务教育全日制初级中学英语教学大纲(试用修订版)》	按不同情况分两级要求:从初中 1 年级起学习 2 年的,为一级要求;学 3 或 4 年的为二级要求。	4
	2011 年	《义务教育英语课程标准(2011 年版)》	以小学 3 年级为起点,以初中毕业为终点,并与高中阶段的英语课程相衔接。	不少于 80—90 分钟

(续表)

学段	年份	政策性文件	英语学习年段	英语课周课时 (单位:课时)
高中	1993 年	《全日制高级中学英语教学大纲(初审稿)》	高中 1—3 学年	高中 1 年级:5
				高中 2 年级:4
				高中 3 年级:5
	2000 年	《全日制普通高级中学英语教学大纲(试验修订版)》	高中 1—3 学年	12

整体看来,这一时期英语授课时数先增后减,义务教育阶段英语课周课时为 4—5 课时,高中为 4—6 课时。2000 年,高中英语每周授课时数最长,达到 12 课时。

这一时期的英语课程均为基础课程,为促进学生多元发展,自 2003 年起,高中逐渐实行必修与选修相结合的方式。《高中课标(实验)》将设置选修课作为高中课程改革的重要举措之一,目的是“为学生提供多样化选择的余地和发展个性的空间,扩大学生的知识面,并在一定程度上实现跨学科学习,也为学生规划人生提供实践的机会”(中华人民共和国教育部 2003)。即将颁布的《普通高中英语课程标准(征求意见稿)》开设必修、选修 I、选修 II 三类课程,所占学分分别为 6,8,6 分。三类课程施行的具体方法有“成绩优秀且学有余力的学生可提前完成必修课程和选修 I 课程,获得参加高考的资格”,“基础薄弱、需要补习的学生可适当延长必修的时间,确保达到高中毕业水平”等,课程设置的基本原则是“根据不同学生的能力水平和学习需要灵活安排”(教育部基础教育课程教材专家工作委员会,普通高中课程标准修订组 2016:11)。

此外,外语语种数量不断增加。2016 年的高中课程方案增加了第二外语种类,提出学生可选“日、俄、法、德、西语等”进行学习。中小学开设多种外语这一举措有利于改善我国外语人才语种单一的情况,同时也会大幅度提高大学非通用语人才的质量(文秋芳 2014)。

3.4.4 课程内容

新时期课程改革以来,随着英语课程性质、基本理念与课程目标的变化,英语课程内容在内容和形式上也有了重大发展。整体看来,英语课程的人文性和育人价值更加突出。

从内容上来说,新时期的英语课程标准对学生基础知识和基本技能的要求有所提高,更加强调语音、词汇、语法以及用于常见功能和话题的语言形式的学习,注重对学生文化品质和思维品质的培养。如在《高中课标(实验稿)》中提出,后在《高中课标(实验)》和《课标 2011 年版》中均得以沿用的英语课程目标结构(如图 2 所示)。

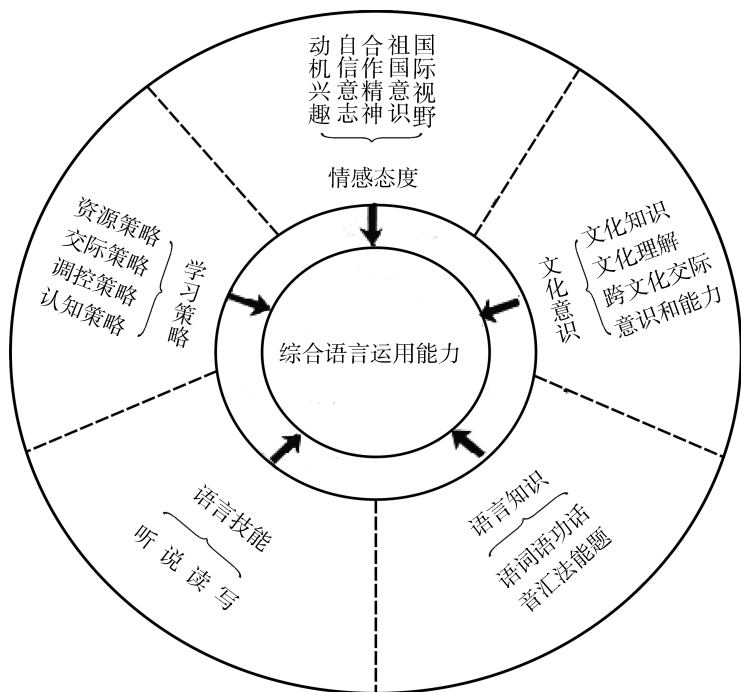


图 2 课程目标结构(中华人民共和国教育部 2012:9)

在课程内容设置方式上,英语课程内容体系更加完善,课程灵活度提高。如《高中课标(实验稿)》、《高中课标(实验)》和《课标 2011

年版》均将学习内容划分为五大板块,即“语言技能、语言知识、情感态度、学习策略和文化意识”(中华人民共和国教育部 2012:8),五大板块各设内容标准,且根据能力水平九个级别提出了更为具体的目标描述。即将颁布的高中英语课程内容由“主题、语篇、语言知识、文化知识、语言技能和学习策略”六大要素组成(教育部基础教育课程教材专家工作委员会,普通高中课程标准修订组 2016:12)。除“主题”内容以外,其他五个要素均按照必修、选修Ⅰ和选修Ⅱ三类不同的课程类型细分内容标准。

3.4.5 师资与教法

20 世纪 70—80 年代,为提高中学外语教师质量和数量,全国各地努力开展在职和脱产教师进修活动,加强教师培训,提升师资水平。1990 年国家教委颁布的《全日制中学英语教学大纲(修订本)》要求英语教师具备良好的素质,发挥示范作用。进入 21 世纪后,随着基础教改的深入,师资培训途径及师资来源渠道得以拓宽,逐渐形成了灵活的英语教师聘任体制。教师是教育改革和教学质量提高的关键(束定芳,华维芬 2009),《课标 2011 年版》指出,教师应“在实践与反思中努力提高自己的专业素养,适应英语课程改革对教师提出的要求”(中华人民共和国教育部 2012:32)。

就教法而言,21 世纪初的基础教育课程改革“较好地体现了知识与技能相结合的语言教学观”(程晓堂,龚亚夫 2005:69)。《高中课标(实验稿)》提出九条教学建议,包括:

第一,面向全体学生,为学生全面发展和终身发展奠定基础;第二,关注学生的情感,营造宽松、民主、和谐的教学氛围;第三,倡导“任务型”的教学途径,培养学生综合语言运用能力;第四,加强对学生学习策略的指导,为他们终身学习奠定基础;第五,拓展学生的文化视野,发展他们跨文化交际的意识和能力;第六,利用现代教育技术,拓宽学生学习和运用英语的渠道;第七,组织生动活泼的课外活动,促进学生的英语学习;第八,不断更新知识结构,适应现代社会发展对英语课程的要求;第九,遵循课时安排的高频率原则,保证教学质量和效果。(中华人民共和国教育部 2001)

《高中课标(实验稿)》要求老师:

第一,面向全体学生,为学生终身发展奠定共同基础;第二,鼓励学生学习选修课程,加强对选修课的指导;第三,关注学生的情感,营造宽松、民主、和谐的教学氛围;第四,加强对学生学习策略的指导,帮助他们形成自主学习能力;第五,树立符合新课程要求的教学观念,优化教育教学方式;第六,利用现代教育技术,拓宽学习和运用英语的渠道;第七,教师要不断提高专业化水平,与新课程同步发展。(中华人民共和国教育部 2003)

《课标 2011 年版》对教师提出八个方面的教学建议,包括:

第一,面向全体学生,为每个学生学习英语奠定基础;第二,注重语言实践,培养学生的语言运用能力;第三,加强学习策略指导,培养学生自主学习能力;第四,培养学生的跨文化交际意识,发展跨文化交际能力;第五,结合实践教学需要,创造性地使用教材;第六,合理利用各种教学资源,提高学生的学习效率;第七,组织生动活泼的课外活动,拓展学生的学习渠道;第八,不断提高专业水平,努力适应课程的要求。(中华人民共和国教育部 2012:25-32)

即将推行的《普通高中英语课程标准(征求意见稿)》对教师提出了七条教学建议,具体包括:

第一,关注主题意义,制订指向核心素养的单元整体教学目标;第二,深入研读语篇,把握教学核心内容;第三,实践英语学习活动观,促进核心素养有效形成;第四,重视培养学生的学习能力,为学生学会学习创造条件;第五,利用现代信息技术,拓宽学习和运用英语的渠道;第六,处理好教、学、评的关系,达到以评促教、以评促学的目的;第七,不断提高教师专业化水平,与课程改革同步发展。(教育部基础教育课程教材专家工作委会,普通高中课程标准修订组 2016:44-65)

3.4.6 学业评价

1978—1996 年的课标文件均采用终结性评价为主要评价方式,考试和考查是主要的评价形式。1999 年以来,我国的教育评价政策逐渐由偏重“选拔”向注重“育人”转化(王洪席 2016:33),英语课标中的评价方式和评价体系也更加科学。

进入 21 世纪以来,我国颁布实施的英语课标进一步优化学业评价方式,提倡形成性评价和终结性评价并重,既关注学习结果,又关

注学习过程。这一时期的课标文件要求教学评价“关注学生在教学中的主体地位,注重评价方式的多元化,注重发挥评价对教和学的促进作用”(中华人民共和国教育部 2001;2003;2012;教育部基础教育课程教材专家工作委员会,普通高中课程标准修订组 2016)。即将颁布的新版高中英语课标则突出“核心素养在学业评价中的主导地位,着重评价学生的发展与成长”(教育部基础教育课程教材专家工作委员会,普通高中课程标准修订组 2016:66)。

3.4.7 阶段性评述

改革开放近 40 年来,我国的英语教育规模不断扩大,教学质量稳步提升,对教学理论和方法的研究不断取得新进展。21 世纪基础教育的课程改革见证了人们对于外语课程的认识经过了一个从知识观到工具观再到人文观的发展过程(王蔷 2013:7)。教育部不断根据国家经济社会发展对人才外语水平的新要求推出新的英语课程标准。随着课程标准的不断推陈出新,交际型教学法、任务型教学法、自主学习、促学评估等顺应国际潮流的外语教学理念也通过语言教育政策的制定和颁布得以推广和实施。同时,素质教育、以人为本、全面发展、立德树人等教育理念逐渐成为主流。英语课程结构不断优化,逐步实现多元化,采用选修和必修相结合的课程体系,注重促进学生多元发展以迎合多元化社会的发展需要,越来越重视现代信息技术在教学中的辅助作用。但在新时期课程改革的背景下,“我国中小学英语教师的整体状况不能满足教育的需要”(李辉 2011:50),新时期迫切需要提升中小学英语教师队伍的整体水平。

4. 研究结论与启示

本研究梳理了我国英语课程标准百年来的发展脉络,描述了当前英语教育事业面临的全球化的挑战和知识经济的浪潮,展望了未来社会发展对外语人才素质的要求,对我国深化基础教育阶段英语课程改革具有如下几点启示:

4.1 尊重本土实践智慧,树立外语教育自信

我国是世界上学习英语人数最多的国家,也是英语教育历时最为悠久的国家之一。纵观我国英语教育 150 余年的发展历史,尽管各个历史时期一直面临语言环境、师资质量、教学资源等方面存在的各种困难,尽管我国的英语教学还存在这样或那样的问题,但是一个无法忽视的现实是:我国的本土英语教育能够培养英语造诣高深、学贯中西的大师;大量的大学毕业生进入英语国家后经历短暂的语言适应期便能很好地适应学业、生活、工作等交际需要,经过一定的训练甚至能用英语撰写和发表高水平学术论文,参与高端政治类、经济类及法律类谈判,进行文学艺术创作等。这些都是我国英语教育事业取得的光荣成就。这些成就的取得离不开我国一代又一代外语教育者的辛勤努力,离不开他们为探索具有中国特色外语教学理论和实践所付出的汗水和积累的智慧。在我国基础教育发展的新的历史时期,我们在制定外语课程标准等教育政策文件时理应怀有对本土外语教育的充分自信,深入梳理、认真提炼广大英语教师、教研员等一线教育工作者的本土实践智慧,充分利用英语教育研究者对建构中国特色外语教学理论体系的学术贡献,将本土化的教育话题与国际化的学科前沿结合起来,制定符合中国国情、彰显中国特色、对接国际话语的英语课程标准。

4.2 确定外语课程地位,完善外语课程结构

纵观我国英语课程标准的历史演变,我们可以看到,除去特殊的历史时期,外语学科在我国基础教育课程体系中一直占据十分重要的位置。以民国时期为例,英语周课时数在总课程中的比重曾一度高达 20% 以上,对高中生的英语词汇量最高要求曾达到 8 000 词,大致相当于现在英语专业八级的词汇量水平,当时的知识分子中不乏学贯中西之士。反观当下,社会上不时出现对英语学科课程地位的质疑,声称“英语学习影响母语学习”,甚至一度出现“取消英语高考”的讨论,这究竟是顺应还是悖逆历史潮流?

就课程结构而言,课程标准应注重协调通用语种和非通用语种

的外语人才的培养,在课程结构中合理配置英语和其他语种的比例。我们应清晰地认识到“外语资源是一个国家的战略资源,科学规划我国的外语教育和外语人才培养,是国家安全及发展的需要”(束定芳 2012:69-71),不可随意“废弃”或“取消”。

4.3 开展国际比较研究,学习借鉴先进经验

回顾历史,我们不难看到,在我国的英语课程标准发展历程中贯穿着我国教育政策制定者与国外教育界的对话和交流。如清末、民国时期的教育学制“癸卯学制”和“壬戌学制”等,都是外国学制“中国化”的产物。改革开放后的一系列英语课程改革理念也反映出我国的外语教育政策制定者对国际上外语教学理论发展的把握,以及他们的关于将国际先进经验运用到中国教育现实中的思考。因此,修订课程标准必不可少的前期准备工作是国际课程标准比较研究,其中对三类国家和地区的英语课程研究尤为重要:一类是和我国语言政策、教育现状、文化背景等因素相似的国家(如韩国和日本)及地区(如我国的港澳台地区);第二类是在 PISA 测试中表现突出的国家(如芬兰、爱沙尼亚、新加坡);第三类是在 EFL 教育上积累了大量成功经验或形成特色做法的国家(如美国、英国、加拿大、澳大利亚)。除了关注课程标准研制层面的工作,也应关注这些国家和地区在实施课程标准、编写教学材料、开发教研资源库、培训外语教师等方面值得借鉴的措施,从而积极探索符合我国国情的外语课程改革之路。

4.4 着力提升文化品格,致力增强家国情怀

回顾我国的英语课程标准发展史,提升文化品格一直在英语课程标准中占有一席之地:早在 1929 年,《高级中学普通科英语暂行课程标准》就首次提出英语学科应培养学生“研究外国文化的兴趣”(课程教材研究所 2001:22);就中国文化而言,1948 年颁布的《修订高级中学英语课程标准》就将“激发爱国思想及国际了解”(课程教材研究所 2001:72)作为教学目标之一。怀古思今,我国的外语教育从来都是立足本土文化的教育,外语教育应提升学生的文化自信,增

强学生的家国情怀,培养双向的跨文化交流能力,而不是一边倒的崇洋媚外。即将颁布的高中英语课程标准强调英语学习在“传播中华文化、增进中国与其他国家的相互理解”中的重要性,并将促进高中生“深刻体会祖国文化的博大精深,增强爱国情怀”作为培养目标(教育部基础教育课程教材专家工作委员会,普通高中课程标准修订组 2016:1)。我们在外语人才的储备和培养中,应注重人才自身文化涵养建设和爱国主义教育,应以外语为工具搭建中外文化交流的桥梁,真正地“走出去”,让世界听见中国的声音。

参考文献

- [1] Zhu Y. *Language Curriculum Innovation in a Chinese Secondary School: A Study of Teacher Cognition and Classroom Practices* [M]. Singapore: Springer, 2018.
- [2] 程晓堂,龚亚夫.《英语课程标准》的理论基础[J]. 课程·教材·教法, 2005,(3):66-72.
- [3] 郭三娟. 述评清末以来我国的学制变迁[J]. 山西大学学报(哲学社会科学版),2000,(4):96-99.
- [4] 胡文仲. 我国外语教育规划的得与失[J]. 外语教学与研究,2001,(4):245-251.
- [5] 胡壮麟. 对中国外语教育改革的几点认识[J]. 外语教学,2015,(01):52-55.
- [6] 教育部基础教育课程教材专家工作委员会,普通高中课程标准修订组. 普通高中英语课程标准(征求意见稿)[R].北京,2016.
- [7] 课程教材研究所. 20 世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编:外语卷(英语)[M]. 北京:人民教育出版社,2001.
- [8] 李辉. 对英语教育专业建设的思考及其改革策略[J]. 外语教学,2011,(06):49-52.
- [9] 李良佑,张日昇,刘犁. 中国英语教学史[M]. 上海:上海外语教育出版社,1988.
- [10] 潘涌. 我国课程改革的价值路径及其发展前景[J]. 课程·教材·教法, 2016,(11):12-19.
- [11] 束定芳,华维芬. 中国外语教学理论研究六十年:回顾与展望[J]. 外语教学,2009,(06):37-44.