



义务教育英语新课标的“变”与“不变”

——兼论语言知识在新课标中的平衡作用

王 卉

摘要:英语新课标的修订,标志着我国基础教育英语课程全面进入核心素养时代。与三维目标时代课标相比,新课标将英语作为“中介”与科学文化知识相融合,如倡导思维品质、大概念、语篇,来推动英语课程目标和内容的全面升级。但在教学方式上,“英语学习活动观”与“任务型教学”则并无本质差异,二者同走“习得”和“活动教学”的路线,语言知识依旧不受重视。这导致新课标的目标、内容与方法之间,存在着一定程度的不匹配。要让这些要素实现平衡,需要明确英语教学的本质是“学得”而非“习得”,但可以通过吸收“习得”理念的有益成分,来帮助学生打牢语言知识基础,从而促进核心素养的发展。

关键词:义务教育英语新课标;学科知识;语言知识;核心素养

DOI: 10.13734/j.cnki.1000-5315.2023.01.016

收稿日期:2022-10-15

作者简介:王卉,女,新疆阜康人,北京师范大学教育学部博士研究生,E-mail: 310566512@qq.com。

自教育部2011年对义务教育英语课程标准进行修订,至今已过了十多个年头。2022年4月,教育部颁布了新的《义务教育英语课程标准(2022年版)》(以下简称新课标),将英语课程目标由“综合语言运用能力”升级为“核心素养”——语言能力、文化意识、思维品质和学习能力,并构建了与之相一致的教学方式——英语学习活动观。至此,我国基础教育英语课程由“三维目标”全面进入“核心素养”时代。有学者认为,两次课改有着一脉相承、前后相继的关系,如英语学习活动观是在任务型英语教学基础上作“本土化”的教学理论框架^①。但也有学者认为,以三维目标为导向的课程标准更偏向“内容”,而核心素养的课程标准则重视“成就”,以凸显“人的发展”^②——不仅将英语作为一种交际“工具”,而且着力挖掘英语课程的“育人价值”。两种观点都不乏大批的拥护者,可谓众说纷纭,不绝于耳。那么,两次课改到底有着怎样的异同,新课标又有什么变化,其内部各要素又是如何达到新的平衡的?这就需要我们进行专门、深入的分析和探讨。

一 新课标的变化:英语语言与其他学科知识开始融合

“跨学科主题”是此次新课标修订的重要部分,意指在强调学科课程的基础性与逻辑性的前提下,体现义务教育阶段课程应有的综合化和实践化的一种课程设计^③。在英语科目中,这种“跨学科主题”集中体现在英语科目作为语言“载体”和“中介”,与其他学科知识进行融合,相互促进,具体体现在以下三个方面。

(一)“思维品质”:英语课程走向“深度”

新课标的最大亮点,就在于提出“思维品质”的课程目标,明确了英语与其他科目融合的大方向。新课标

^①苏培丹《从任务型教学到英语学习活动观——英语教学途径的发展与变化》,《教育观察》2020年第27期,第21页。

^②余文森《从“双基”到三维目标再到核心素养——改革开放40年我国课程教学改革的三个阶段》,《课程·教材·教法》2019年第9期,第45页。

^③郭华《落实学生发展核心素养 突显学生主体地位——2022年版义务教育课程标准解读》,《四川师范大学学报(社会科学版)》2022年第4期,第112页。

指出,语言学习和思维发展互为条件,应通过语言学习来让学生多角度认识世界,提升学生思维的逻辑性、批判性和创新性^①。这打破了以往人们对英语学科“文化课”、“技能课”、“背多分”的认识,对“周周清”、“堂堂清”,只讲背诵不讲思辨的英语教学是一种推动和促进。

在此之前,不少学者就曾探索过英语科目的思辨性。如龚亚夫建议在课程目标体系中用“认知思维”代替“学习策略”^②,文旭提出以“思”为基础的外语教学思想^③,黄远振等人阐述了语言创新思维结构内涵^④,陈则航等具体探讨了英语学科中培养思维品质的途径和方法^⑤,笔者则建议注重教材内容本身的深度和真实性^⑥。在一线教学中,不少教师也提出了不少培养思维品质的策略,如阅读教学中的“思维导图法”、“问题阶梯”教学、“思维脚手架”活动等。上述举措的共同特点都在于将其他学科的知识纳入英语课程中,让英语学习成为学生的“思维训练场”——借助其他学科知识的复杂性、系统性、深入性,来解决“英语教学思辨性”的问题。

新课标充分吸收了理论研究的成果和一线教学的经验,不仅在“大概念”的导向下强调探寻综合主题意义,将内涵丰富的语篇作为教学载体,倡导理解、分析、比较、推断、批判、评价、创造等高阶思维方法,更是明确将“思维品质”作为课程目标的重要组成部分,突出其重要地位。从根本上说,新课标将英语语言视为科学文化知识的载体和中介,促使学生在探究主题意义的过程中实现“语言”和“思维”的双双提升。这一观点与杜威的主张不谋而合:教育要使语言变成理智的工具,即“使语言由原来作为实际的、社交的工具,逐步变成有意识地传播知识、帮助思维的工具”^⑦。这一改革方向也将引导英语教学摆脱“思辨缺席”^⑧的尴尬境地,真正走向学科本身的深度。

(二)“大概念”:对“生存英语”简单意义的超越

时下流行的“大概念”一词,其实是“一种高度形式化、兼具认识论与方法论意义、普适性极强的概念;大概念已经不再仅仅是一个简单词语,它背后潜藏着一个意义的世界,它超出了一个普通概念的应有内涵与外延,作为一种深刻思想和学说的负载体”^⑨。在英语学科中,有学者从学科本质、课程内容和课程实施三个视角,整理和提炼了英语学科宏观、中观、微观三个层次的“大概念”网络结构^⑩,也有学者从单元教学的角度,来对“大概念”的具体落实进行了探讨^⑪。在新课标中,“大概念”思想则突出地体现在“主题”内容上,涉及人与自我、人与社会、人与自然三大范畴。

不难发现,“大概念”所承载的意义更为整体、综合、复杂、“大一统”化。虽然以三维目标为导向的课标也强调“明确的交流目的、真实的交流意义”^⑫,以反对“形式正确而运用失当”的哑巴英语,但三维目标时代的意义交流是以“做事”为原则的,而这种做事更多是倾向于日常生活的、零散的、简单的意义交流,即更加类似于“生存英语”范畴^⑬。相比之下,“大概念”的意义则超越了“生存英语”的水平,其关涉“人与自我、人与社会、人与自然”的主题范畴,明确指向了人文、社会、科技领域的知识,而这些知识也绝非日常生活用语能够表达,而是需要精确、系统、复杂的语言知识作为中介,这也正是“大概念”将英语教学推向“深度教学”的一条重要路径。正如有的学者所说,主题语境“不仅规约了语言知识及中外人文与科学知识的主题范畴,也为在英

① 中华人民共和国教育部《义务教育英语课程标准(2022年版)》,北京师范大学出版社2022年版,第6页。

② 龚亚夫《论基础英语教育的多元目标——探寻英语教育的核心价值》,《课程·教材·教法》2012年第11期,第29页。

③ 文旭《以“思”为基础的外语教育思想》,《当代外语研究》2013年第1期,第34页。

④ 黄远振、兰春寿、黄睿《为思而教:英语教育价值取向及实施策略》,《课程·教材·教法》2014年第4期,第65—66页。

⑤ 陈则航、王蔷、钱小芳《论英语学科核心素养中的思维品质及其发展途径》,《课程·教材·教法》2019年第1期,第91页。

⑥ 王卉《论中小学英语教学中的深度思维培养》,《宜宾学院学报》2020年第3期,第26页。

⑦ 约翰·杜威《我们怎样思维·经验与教育》,姜文闵译,人民教育出版社1991年版,第199页。

⑧ 黄源深《英语专业课程必须彻底改革——再谈“思辨缺席”》,《外语界》2010年第1期,第11页。

⑨ 赵康《大概念的引入与教育学变革》,《教育研究》2015年第2期,第40页。

⑩ 王蔷等《基于大观念的英语学科教学设计探析》,《课程·教材·教法》2020年第11期,第103—104页。

⑪ 崔超《大概念视角下英语单元教学的重构》,《教学与管理》2020年第4期,第42页。

⑫ 中华人民共和国教育部《义务教育英语课程标准(2011年版)》,北京师范大学出版社2012年版,第27页。

⑬ 韩宝成《整体外语教育及其核心理念》,《外语教学》2018年第2期,第53页。

语教学中渗透情感、态度与价值观教育提供了条件”^①。

(三)“语篇”:对“活动”内容的修正和完善

新课标的另一个显著变化是倡导“语篇”。新课标强调,英语教学要“以语篇为依托”,教师要以“语篇研读”为逻辑起点进行教学设计,教学活动也要逐步从“基于语篇”走向“深入语篇”、“超越语篇”。在课程结构示意图中,语篇是和主题相对应的核心内容,并与技能、策略共同“盘活”语言文化知识,形成核心素养^②。

新课标提出以“语篇”作为英语教学活动的载体,是一个巨大的进步,这体现了英语教学开始向“语言”回归。以三维目标为导向的课标主张学生在特定语境中接触、体验和理解语言,并在此基础上学习和运用语言,提倡“任务型”教学;英语教材原本的语言知识体系,让位于交际需要,话题、任务、活动成为教科书的编排线索和主要内容;一线教学也采用“交际”的方式,让学生在真实或相对真实的交际活动中运用和体验英语,以提升综合语言运用能力,同时也培养文化意识,形成积极正确的情感态度和有效的英语学习策略。然而,由于要改变当时“哑巴英语”的状况,三维目标时代的课标过于重视交际意义,采用基于习得理论的“强交际”路线——让学生在交际活动的过程中“自然而然”地生成语言。但问题在于,我国不具备语言习得环境,课堂的语言活动无法给学生提供高质量的语言输入,加之英语教材的语言知识体系被活动替代,造成学生语言知识的弱化^③。显然,这种“洋泾浜语”无法承载复杂深刻的意义交流,不利于核心素养的培养。

英语教学活动的内容必然还得是“语言”,否则英语课也不能被称为“语言课”,而是“活动课”了。新课标将“语篇”作为一种外部的力量植入教学活动,并明确其作为英语教学的载体,这让英语教学有了“抓手”——学生课堂上的语言知识学习、交际活动和“有深度”的任务开始有了清晰的内容和丰富的“语言范例”,而教师也无需再像以前一样,为了组织语言交际活动绞尽脑汁去寻找生活中的语言例子——这些例子往往质量不高,不具备典型性、生成性,有时甚至缺少准确性。更重要的是,学生在英语学习的过程中提升语言能力,涵养文化意识,磨炼思维品质,培养学习能力,必须依赖呈现丰富科学文化知识的、高度清晰和结构化、具有丰富文学性和艺术性的篇章,国内不少成功培养了学生核心素养的英语课堂^④,都证明了这一点。因此,语篇是落实“大概念”的关键,是实现语言的深度意义,推动英语深度教学的基础。

综上,新课标的主要变化,在于将英语语言与学科知识结合起来,从而把英语教学引向更高的层次——“大概念”将原有零散的“交际”、“做事”意义提升到统合的人与自然、社会、自身关系的意义;“语篇”则为教学活动提供丰富高质的语言材料,成为“大概念”落实的必要条件;“思维品质”呼唤英语教学走向深度——系统、思辨、创新、艺术等,使学生英语学习的过程成为语言、文化、思维、情感、策略等综合发展的过程。简言之,思维是目标,大概念是意义,语篇是形式。三者的有效结合,促进了新课标在目的和内容方面的提升。因此,与三维目标时代的课程相比,新课标正是以思维、意义、语言为抓手,推动了课程内容的全面升级。

二 新课标的“不变”:“实践”路径和语言知识的尴尬

三维目标时代的课标更多地建议教师要通过创设接近实际生活的语境,采用循序渐进的语言实践活动,以及各种强调过程与结果并重的教学途径和方法——典型的如用交际语言教学及任务型语言教学途径,来培养学生“用英语做事”的能力^⑤。新课标践行的则是“学思结合、用创为本”的英语学习活动观:秉持“在体验中学习、在实践中运用、在迁移中创新”的学习理念,倡导学生围绕真实情境和真实问题,参与到“以主题为引领,以语篇为依托”的学习理解、应用实践和迁移创新等一系列相互关联、循环递进的语言学习和运用活动中^⑥。可见,英语学习活动观为“如何教”提供了一个全面系统的纲领,以此为更高级的英语课程目标和内容服务,这是对三维目标时代的英语教学途径的超越。有学者也指出,与任务型教学等其他教学途径相比较,

①梅德明、王蔷主编,教育部基础教育课程教材专家工作委员组织编写《普通高中英语课程标准(2017年版)解读》,高等教育出版社2018年版,第96页。

②中华人民共和国教育部《义务教育英语课程标准(2022年版)》,第12、48—50页。

③张正东《小学英语教学的两个“必须”》,《中小学外语教学(小学篇)》2005年第7期,第2页。

④王欣《用英文讲述中国故事 寻找中华文化的根》,《基础教育课程》2019年第1期,第24页。

⑤中华人民共和国教育部《义务教育英语课程标准(2011年版)》,第26—27页。

⑥中华人民共和国教育部《义务教育英语课程标准(2022年版)》,第3、49—50页。

活动观具有“明确的育人导向”、“科学的语言教育观”以及“有原则性和可操作性的实践路径”^①。

然而,英语学习活动观与任务型语言教学均走的是“由实践到理论”的路线,这一路线让语言知识^②在英语课程体系中始终处于尴尬地位。

(一)“语言习得”本质

进入新世纪之后,我国基础英语教学涌现出了大量的有关交际英语教学和任务型英语教学的研究。三维目标时代包括“主题式”教学、“言语交际为中心”的教学法等。在倡导“核心素养”的今天则有“问题解决导向”小学英语单元整体教学设计、基于大观念的英语学科教学、整体外语教学观之类。这些英语教学模式均体现出浓厚的“习得”烙印,即基于西方的语言习得理论视角进行。首先,上述研究都或多或少地体现了“交际”的思想和原则,如注重“言语交流”,完成实际“任务”,教学“生活化”,教学中的“互动”以及真实的语言环境,等等。根据克拉申对习得的定义——“自然而然地在交际活动中获得语言”^③,可见交际是习得发生的必要条件,也是习得的重要特征。有研究者曾明确指出,任务型语言学习的理论基础是习得^④。其次,上述教学模式也都较为重视语言输入,即真实的语言材料对学生语言能力发展的促进作用。无论是关注真实语言交际任务,还是“语篇”,抑或是“整进整出”,都体现出了语言习得的“输入”思路。再次,上述研究所倡导的“文化意识”、“思维品质”、“情感体验”等要素^⑤,更是体现出语言“习得”全方位、整体性的思维,这些要素也是习得理论的重要研究对象^⑥。因而可以说,两次课改的教学方式,其实都在沿袭“习得”路线,只不过程度不同:前者零散、简单、小型化,而后者复杂、综合、大一统了。

这种基于“习得”思路的英语教学,走的是“强交际”路线——如果学生得到“足够的语言输入和语言运用机会”,同时“有动机学习”,语言知识的学习将会“自己发生”,即“自然而然”地习得^⑦。但我国是“外语教学”大国,并不具备欧美国家那样的英语环境,学生在课堂上无法获得足够的语言输入和交流机会,他们运用英语的“需求”也并不强烈,因而这一坚持“习得”路线的英语教学模式,必然会影响语言知识的生成,造成学生语言知识水平下降。另外,由于“强交际”路线本身注重意义交流,忽视语言知识^⑧,因而即便是在英语环境中,学生习得语言的时候往往也只是“知其然,不知其所以然”的状态。他们“习得”而来的语言知识,远未达到清晰、外显、严谨复杂的体系。因此,尽管新旧课标都承认语言知识的重要性,但“习得”的教学思路必然导致语言知识实际上并不受重视,甚至还时常被扣上“碎片化”、“死记硬背”的帽子而被进一步弱化。

(二)“活动教学”谱系

教学论界关于“活动教学”的反思进一步证明了两次课标均对语言知识造成了“弱化”。杜威是实用主义哲学的集大成者,他认为应打破学科之间的割裂,采取“做中学”的教学方式,让学生从事感兴趣的“工作”——而在完成“工作”的过程中,所涉及的知识能够自然而然地被学生掌握。这样,学生不仅有效提升了解决实际问题的能力,还掌握了相关知识。在杜威看来,“学生由于手工提供了动机,不仅所得书本知识与过

①王蔷、钱小芳、吴昊《指向英语学科核心素养的英语学习活动观——内涵、架构、优势、学理基础及实践初效》,《中小学外语教学(中学篇)》2021年第7期,第3页。

②语言知识一词,在不同语境下有不同含义。既可以特指语言形式知识,也可以理解为语言形式知识和运用知识的集合。新课标中的语言知识一词,将语言形式知识、语篇知识、语用知识均涵盖在内,属于一种广义的理解,而在本文中,为行文方便,持狭义的理解,即语言知识就是语言形式知识。

③Stephen Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (Oxford: Pergamon Press, 1981), 1. https://www.sd-krashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf.

④张思武《论任务型语言学习的理论基础——〈英语课程标准〉任务型语言学习研究四题之一》,《四川师范大学学报(社会科学版)》2007年第6期,第98页。

⑤以三维目标为导向的课标也涉及语言能力基础上的思维、策略、文化等目标,只是在重要性和操作上远不及“做事”目标的水平。另外,也有学者认为,这些“人文性”的目标尚未具体化。参见:龚亚夫《论基础英语教育的多元目标——探寻英语教育的核心价值》,《课程·教材·教法》2012年第11期,第27—28页。

⑥John Schumann, “The Acculturation Model for Second-Language Acquisition,” in *Second-Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, ed. R. Gingras (Arlington, Virginia: Center for Applied Linguistics, 1978), 27-50.

⑦Jeremy Harmer,《怎样教英语》,外语教学与研究出版社2000年版,第32页。

⑧张思武、余海燕《论任务型语言学习与交际语言教学的本质区别——〈英语课程标准〉任务型语言学习研究四题之三》,《四川师范大学学报(社会科学版)》2009年第5期,第136、138页。

去实际上全部时间用于读书的所得一样多,而且事实上比过去学得更好”^①。杜威的这种教学思想也被称为“活动教学”。

任务型英语教学、英语学习活动观和杜威的“活动教学”思想一脉相承。它们的共同点在于,无论是任务型英语教学的“任务”,还是英语学习活动观的“活动”,都不是将学习者的注意力引向语言本身,也并非基于语言来安排特定的语言活动,而是创造有意义、真实的语言环境,让学生在完成给定“任务”和“活动”的过程中不知不觉地掌握语言。约翰逊对任务型英语教学先导——班加罗尔实验的叙述就很好地说明了这一点:如果课堂活动成功地将学生的注意力吸引至意义(任务),而不是语言形式,那么最后这些语言形式将被“吸收”,也就是说,语言知识是任务的副产品^②。英语学习活动观中的“活动”,其关涉的话题从三维目标时代的“生存”意义上升至“科技”、“社会”、“人文”意义,因而实际上就是升级版的“任务”,学生也正是在探究这些主题及其意义的过程中,“自然而然”地获得语言。

然而,杜威的“活动教学”虽然可以提升学生学习的积极性、主观能动性和解决问题的能力,也让学生的学习与社会生活有效联系起来,但这一教学思想至今未能在学校教育中占据主导地位。因为“活动教学”存在一个显著的弊端,即它无法给学生打下系统的知识基础——“活动”虽力图缩小高深的理论“知识”与学生的生活“经验”之间的差距,但事实上却拉低了知识的水平^③,即将系统的理论知识“分解”、“改造”和“还原”,来“将就”学生的经验,造成学生的知识水平下降,甚而影响能力的发展。历史上,活动对知识学习的弱化更有活生生的例子:20世纪20年代的苏联曾搬用杜威的理论去改革“读书学校”,造成学生知识水平下降,随之而来的是整个30年代学校教育的矫枉过正;而在同时期的美国,实用主义的路线也未能提升学生的素养,以至于50年代美国不得不颁布《国防教育法》,之后70年代又掀起“恢复基础”运动,这些都是对“弱化知识”的纠正。英语教学史上也有着类似的例子:美国在20世纪70年代,提倡整体语言教学,强调英语语篇、整体教学和整体思维,完全排除语音、语法、词汇知识的教学。但后来事实证明,学生的语言水平,尤其是阅读水平大幅度下降,以至于美国后来又不得不重新回归到语言知识的教学^④。

综上所述,最近两次课标都不同程度地继承了杜威的“活动教学”的“做中学”路线,而活动本身的真实性、综合性、实践性又必然与知识的抽象性、深入性、理论性相对立。因而,以“活动”为基础的英语教学实际上造成了学生语言知识水平的零散、不成体系。学生虽然完成了“任务”,也获得了“意义”,但却是以语言知识被“肢解”为代价的,从这个意义上说,这也未尝不是一种语言知识的“碎片化教学”。

三 新课标系统是否达到新的平衡? 如何平衡?

在三维目标提出之前,中小学生学习英语经常被形容为“哑巴英语”,教师满堂灌输,学生则死记硬背单词、语法和句型,以达到掌握语言知识的目的。这样的英语教学虽令人唾弃,但它却做到了教学目标、内容与教学形式之间的平衡:目标是掌握语言知识,内容则是知识本身,教学形式是语言知识的讲解、背诵和操练。而在三维目标提出之后,这样一种平衡实际上被打破了:“习得”的教学形式或可让学生多少掌握一些“生活化的英语”,却无法做到“综合运用英语能力”的提升。那么当新课标出台之后,这样一种“失衡”的状态是会随着课程的目标和内容的升级而重新恢复“平衡”,还是会因为语言知识的尴尬而愈演愈烈?

(一) 是否平衡

新课标的目标和内容都追求更高阶的英语教学:语言不但是沟通交流的工具,也是传播科学文化知识的载体和中介。学生在语言学习的过程中,不但获得语言能力的提升,也获得思维、文化、策略、情感等多方面的发展。然而,英语学习活动观与新的课程目标和内容,却显得并不协调。这并非简单由于一个“变”了、而另一个“不变”,更主要是由于活动观的“实践”路径以及“语言知识”弱化,必然导致教学的“根基不稳”。

一方面,更“难”的课程内容必然要求更为复杂的语言载体。如前所述,新课标的课程内容指向科学文化

①杜威《明日之学校》,赵祥麟、任钟印、吴志宏译,人民教育出版社2005年第2版,第350页。

②Keith Johnson,《外语学习与教学导论》,外语教学与研究出版社2002年版,第191页。

③郭华《知识是个百宝箱——论现代学校的知识教学》,《北京大学教育评论》2021年第4期,第73—75页。

④包天仁《交际法在中国可行吗?——章兼中教授访谈录》,《基础教育外语教学研究》2016年第5期,第7页。

知识,这必然要求其“中介”——语篇得到质的提升。由于科学文化知识不是日常生活中的零散、生动、直观的经验,而是具备了一定的系统性、抽象性、规律性和艺术性,那么学生所学的语篇作为品味语言艺术、理解语言背后的自然、社会、人文主题意义的“中介”,自然也不能停留于“生活语言”层面,而是要具有多样的词汇、严谨的逻辑、清晰的结构、华美的修辞,等等,这只有系统化的语言知识方能承担。但如前所述,活动观的“习得”特质要求的是学生去注重“意义”的交流和“任务”的完成,在这个过程中“自然”地获得语言。如新课标要求在开展语篇研读时,教师要对语篇的“主题”、“内容”、“文体结构”、“语言特点”和“作者观点”等进行分析,从“what”、“why”、“how”三个角度来对语篇意义进行挖掘^①;不少基于素养培养的公开课要求学生“多体验”、“多感受”,教师无需“纠正学生的语言错误”,因为“错误可以自然而然地消失”等,这些都是“习得”的典型体现。然而,类似这样的“习得”举措在一线实践中出现了不少问题:如北京某重点高中的一位英语老师在推行“整本书阅读”项目时,发现文本批判讨论、阶梯型探索问题等任务只有那些词汇量大、语法扎实、成绩好的学生能够胜任,而语言基础弱的学生,往往在阅读活动中“一头雾水”并“跟不上”,以至于后来该教师不得不设置语言知识习题,来满足学生的需求;而“错误可以自然消失”的观点早在三维目标时代已有之,但现实却是高中毕业时能“听得懂、说得对、写得好”的学生“凤毛麟角”^②;大学生在口语中出现了语法错误却“不自知”^③。也就是说,“习得”路线既无法“把控”亦无法“生成”复杂的语篇,从而造成学生的语言知识“短板”。这当然与我国的“外语教学”缺少语言输入的环境有关;但更大的问题在于,“习得”的语言无法上升为系统、显性的语言知识,是这一路径本身存在的局限性,国内有学者甚至将习得而来的语言称为“文盲英语”^④。

有深度的英语学习必须借助正规教学的指导和训练。周流溪提出的“学习=习得+研习”的公式,就充分说明了教学(研习)的重要性:他认为“习得”只是早期(初级阶段)的学习,而“研习”则是后期(高级阶段)的学习,如果“缺乏习得的条件”,最好“直接从研习(后期学习)开始”^⑤。因而,要让学生获得复杂的“语言”中介,光靠“习得”显然是不够的,还需要通过教学来对系统的语言知识进行梳理和归纳。

另一方面,更多的课程内容必然要求更高的教学效率。与日常生活的自然性、零散性不同,学校教学具有高度的计划性和统一性,是一个发生在有限时空内的、高度严格的运作体系,讲求质量和效率,英语教学也不例外。在课程难度提升的情况下,英语教学的“语言载体”——语篇必然开始扩张,涉及更多的词汇、更细致的结构、更复杂的类型、更多样的语用知识,等等。新课标首先在词汇和语法层面都提出了更高的要求。以词汇为例,2011年英语课标要求学生初中毕业时掌握1500—1600个单词,各地根据具体情况决定是否增加100个单词。而新课标要求学生初中毕业时掌握1600个单词,各地根据具体情况决定是否增加100—300个单词。语篇类型、语用得体的性更是原有课标“不曾有过的”要求。与此相对的是,义务教育英语课程的学时依然仅占总课时6%—8%的比例。那么,英语学习活动观是否能够高效地完成更高水平的任务呢?

在新课标中,英语学习活动观要求教学采用感知、体验、运用、实践等“循序渐进”的方式,在理解和表达活动中帮助学生“习得”词汇和语法知识^⑥,而这势必需要大量的学习时间。以母语习得为例,新课标要求的“以语言为中介实现‘大概念’意义”的水平,即使是在母语习得环境中,也差不多得到学龄前后才能初步达到这个水平,即需要持续数年的学习时间。义务教育阶段的全部英语课时加在一起,相比之下也显得“杯水车薪”。在这种情况下,为了完成更多、更高难度的教学任务,教学实践就不得不从“习得”转向“学得”^⑦,以提高教学的效率。笔者曾在国内某重点小学听课,发现即便是在一年级的英语课上,教师依然会时不时用中文跟学生穿插语言知识的讲授,如名词词尾加“s”是复数,不可数名词不加“s”,两个清辅音拼读第二个浊化,等等,甚至还会通过游戏、讲故事等方式进行大量的语言操练。这一从“习得”到“学得”的转向,在教学认识论

①中华人民共和国教育部《义务教育英语课程标准(2022年版)》,第48—49页。

②曹灿涛、曹志希《外语课堂教学改革的症结与对策》,《教学与管理》2009年第6期,第59—60页。

③孙勇《论交际教学法与我国的英语教学的关系》,《成功(教育)》2009年第8期,第150页。

④尹世寅《五步教学法与任务型教学途径的比较及其在西部中学英语教学中的运用》,《四川师范大学学报(社会科学版)》2005年第6期,第23页。

⑤周流溪主编《中国中学英语教育百科全书》,东北大学出版社1995年版,第104页。

⑥中华人民共和国教育部《义务教育英语课程标准(2022年版)》,第37、39页。

⑦Stephen Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, 1-3.

那里有着明确的阐释：“实践—认识—再实践—再认识”的路线，虽然遵循了人类的认识发展规律，也更接近学生的经验，却是非常缓慢的过程，要经历无数的“试误”环节，才能凝练出知识。而教学的意义就在于缩短这个漫长的认识过程，让学生在有限的时间内，高效地掌握知识，获得发展，从而实现教学的使命——解决个体发展和人类总体文明进步之间的矛盾。“做中学”的路线便类似于教学发展的“原始”、“初期”状态，在知识、技能较少的情况下或可带来成效，然而在知识越来越丰富、专业化的情势下，“做中学”便无法满足教学的需要^①。新课标的改革亦如这种情势。因而，“实践”路线在教学效率上自然显得“差强人意”。

总的来看，新课标在目标、内容与方法之间，存在着一定程度的不匹配，甚至是相互矛盾：既要求“复杂”，却又无法做到“复杂”；既要求“高效”，却又采取了“低效”的路子。这势必影响到学生核心素养的培养。目标、内容与方法之间的矛盾，其症结就在于语言知识的地位问题。事实上，这种“矛盾”并非新现象，早在三维目标的英语课程里就已经出现了，最典型的例子就是在公开课上，任务型教学进行得“轰轰烈烈”，而在一线实践中，语言知识讲授却抓得“扎扎实实”。不少学者、教师将一线中的语言知识传授归因于教师落后的教学方式、应试教育的流弊^②，等等，却没有意识到，这种理论与实践脱节的现象正是教学规律在发生“纠偏”^③作用。而在核心素养时代，随着英语课程的升级，这个矛盾必然会更加尖锐。

(二)如何平衡

既然“失衡”的关键在于语言知识被弱化，那么要达到新的平衡，弥合理论和实践的鸿沟，强化语言知识的地位就成为关键。其实中外不少机构和学者都提出了类似的观点：2015 联合国教科文组织发布的报告《反思教育：走向全球共同利益？》曾对知识和素养进行界定——知识包括了“信息、理解、技能、价值观和态度”，素养则是指“在特定情况下运用这些知识的能力”^④；国内也有学者认为，“知识是人的素养形成和发展的载体，巧妇难为无米之炊，教学不可能在无知识的真空中进行”^⑤，“素养的发展，不能寄望于通过削弱知识的地位来实现，而是要回归知识教学，让知识内化为学生个体的力量”^⑥，等等，可见知识是素养之基。素养的培养，不但不能忽视、弱化知识，反而还要依赖和强化知识。

英语学科中也有类似的观点，如陈艳君和刘德军认为，中国本土的英语教学，不是在母语环境中自然而然地“习得”，而是有意识的语言“学得”过程，即通过各种手段和方式使语言知识和技能系统化，与此同时进行文化的传播与交流^⑦。章兼中也建议，要有计划、有组织地实施正式的教学，在人为创设的情境中，促使学生积极主动、有意识地学习和掌握英语知识、技能，夯实双基，注重运用英语和用英语行动做事获得的语言交际行为^⑧。也就是说，培养学生的核心素养，必须提升语言知识的核心地位，发挥正规教学的指导作用。

但是，强调语言知识的重要性，并不意味着我们要回到“哑巴英语”般的知识教学中去，并不意味着知识可以等同于素养，教学可以被满堂灌输和死记硬背所代替。我们要做的是，如何将语言知识的强化“嵌入”到英语学习活动观当中去，将“习得”与“学得”两条路线合二为一。刘道义在 2007 年的“外语教育教学基本理念辩论”上，曾肯定中国的环境下永远都是“学得和习得两得并举”的观点^⑨。“两得并举”在理论上提供了英语教学的一种新的解释，但其实践指导力相对有限，因为“习得”和“学得”差异很大，甚至是矛盾的。比如实践中老师很难将“做交际活动”和“讲单词”统一到一起。更重要的是，“习得”和“学得”原本是从语言学那里

①郭华《“教学认识论”在中国的确立及其贡献》，《山西大学学报(哲学社会科学版)》2015年第4期，第68页。

②张玮《基于深度学习的智慧英语课堂设计》，《教育学术月刊》2019年第10期，99—100页。

③郭华《新课改与“穿新鞋走老路”》，《课程·教材·教法》2010年第1期，第3页。

④United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* (Paris: UNESCO, 2015), 11. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>.

⑤余文森《从“双基”到三维目标再到核心素养——改革开放40年我国课程教学改革的三个阶段》，《课程·教材·教法》2019年第9期，第46页。

⑥周序《核心素养：从知识的放逐到知识的回归》，《课程·教材·教法》2017年第2期，第61页。

⑦陈艳君、刘德军《基于英语学科核心素养的本土英语教学理论建构研究》，《课程·教材·教法》2016年第3期，第52—56页。

⑧章兼中《再论为交际运用英语能力及其培养途径》，《课程·教材·教法》2010年第1期，第87—89页。

⑨《基础教育外语教学研究》编辑部《外语教育教学基本理念辩论——我国学校外语课依靠自然性习得还是自觉性学得》，《基础教育外语教学研究》2007年第11—12期，第32页。

借来的概念,这两个概念并不关心“教学”的问题。因此,要讨论英语教学问题,就必须借助教学论的视角,厘清“习得”和“学得”的主次、从属关系。在这一点上,郭华的“两次倒转”理论能给我们一些启发。“两次倒转”理论认为,学生认识的起点是人类认识的终点,学生的认识过程是将人类认识过程“倒过来”的过程,这保证了教学内容的“高起点”;教学则是把“倒过来”的过程再“转回去”,即通过学生典型地、简约地经历人类认识过程的方式,使学生能够主动地全面占有类认识成果,能够深刻理解人类认识过程的意义、过程与方法,从而使学生能够走入历史并具有创造未来历史的能力、品格与情怀^①。“两次倒转”理论揭示了教学过程运行的机制。教学的使命是在“有限”时间内,迅速、高效地缩小个体水平与人类文明成果水平之间的差距。而为了完成这个艰巨任务,教学在内容上,即知识上,就必须“高起点”,否则素养发展将成为“无源之水”;在形式上,教学一定要“高效生动”,即不是事无巨细地都让学生去“经验”,而是遴选出知识系统的重要“环节”,将其在情境中“泡发”,生动、具体、艺术地再现其建构过程。

根据“两次倒转”的理论,英语教学首先在内容上要具有“高起点”的特点:新课标所强调的“大概念”的主题、复杂的语篇、系统的知识等都是课程内容“高起点”的体现,让学生“以英语为中介谈论、甚至把握科学文化知识”更是高要求,要完成这个任务,英语教学就必须要有与科学文化知识相匹配的语言知识系统。同时,英语教学也必须走一条“精简”的路子:无需让学生在浩瀚无数的言语实践中去“自然生成”复杂的语言知识系统,而是将重要的语言知识点先提取出来,用生动、情境化、联系生活的方式将其呈现,并帮助学生将其内化、吸收,继而外化、运用和迁移。即用“习得”生动、直观、体验的方法来搭建“学得”精准、复杂、系统的语言知识。这样,既满足了教学的“高起点”,又照顾了学生的经验水平,同时还保证了过程的高效率。

一线英语实践中其实不乏这种“将知识打开”的例子,如小学英语中会用“小偷和元音字母”的故事,来给学生讲授 ar, er, ir, ur, or 等字母组合的发音规律,以帮助学生拼读单词;阅读教学中设计关键词的复现率,可以帮助学生在情境中掌握、积累、运用词汇;英语教学中的“focus on form”^②也是一个经典的理论:它要求把语法结构精心安排在交际活动中,如有初中老师寓教于乐,用“倒霉经历”故事来给学生呈现和应用宾语从句的句型;再如中国传统英语教学中的英文名篇阅读,目的在于通过“书读百遍,其义自见”,让学生积累语感,等等。这些方法既指向语言知识的积累,又关照了学生的兴趣和生活经历,同时还合理利用了教学的时间,可谓一举多得。

因此,要在英语学习活动观中“嵌入”知识,将“习得”与“学得”有效统一,首先,需要强调语言知识在活动观中的地位,确定英语教学的本质是“学得”——掌握语言知识,并在此基础上发展学生的核心素养。其次,活动观中的“活动”,并不是生活的简单“还原”,而是对生活的“提炼”:教学活动来源于生活,却高于生活。最后,在盘活语言知识上,活动观需要借助“习得”的优势——关注情境、丰富的交流体验、真实的语言输入和生动活泼的方式等。而尤其重要的是,运用“习得”方法的目的并不在于所谓的“提升素养”,而在于语言知识的生成和积累,教学的意义在于通过帮助学生打牢语言知识基础,来发展学生的核心素养。

如前所述,新课标明确了用“语篇”来代替原有“活动出语言”的思路,意味着英语教学开始逐步向语言回归,对英语教学有着重大意义。但这种回归还需再进一步,从片面关注语篇的“意义”,回归到重视语言的“形式”。意义是形式的目的,但形式更是意义的基础。在外语教学环境中,这种“形式基础”的意义不言而喻,张正东早就指出,我国的中小学生欠缺的是英语的语言形式^③。语言知识的掌握方式可以多样化,但是无论如何多样化,知识的目的不应被抛诸脑后。方法并不能直接培养素养,而必须通过语言知识的中介,才能让素养的培养扎实、有效、富有希望。

[责任编辑:罗银科]

①郭华《带领学生进入历史:“两次倒转”教学机制的理论意义》,《北京大学教育评论》2016年第2期,第8页。

②R. Ellis, “Investing Form-focused Instruction,” in *Form-focused Instruction and Second Language Learning*, ed. R. Ellis (Malden, MA: Blackwell, 2001), 1-46.

③张正东《我国英语教学的属性和内容》,《课程·教材·教法》2003年第5期,第37-38页。