

基于标准的教师教育新教材

中学英语课程与教学

邹为诚 等◎著



基于标准的教师教育新教材

中学英语课程与教学

邹为诚 等◎著

图书在版编目(CIP)数据

中学英语课程与教学/邹为诚等著. —上海:华东师范大学出版社, 2015. 3

基于标准的教师教育新教材

ISBN 978-7-5675-3273-1

I. 中… II. 邹… III. ①中学—英语课—教学研究—师范大学—教材 IV. ①G633.412

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 061044 号

中学英语课程与教学

著 者 邹为诚 等

责任编辑 李恒平

审读编辑 李贵莲

责任校对 胡 静

装帧设计 卢晓红

出版发行 华东师范大学出版社

社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062

网 址 www.ecnupress.com.cn

电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105

客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887

地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口

网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 常熟市文化印刷有限公司

开 本 787×1092 16 开

印 张 18

字 数 369 千字

版 次 2015 年 6 月第 1 版

印 次 2015 年 6 月第 1 次

书 号 ISBN 978-7-5675-3273-1/G·8081

定 价 39.00 元

出 版 人 王 焰

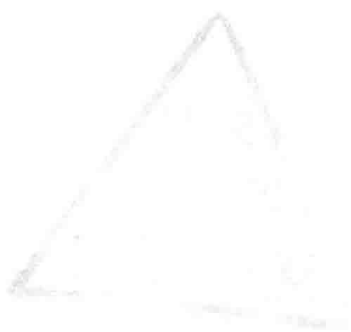
(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

作者名单

本书是团队合作的结果,也体现合作的力量。

前言,邹为诚;第1章,邹为诚;第2章,张建琴;第3章,熊淑慧;第4章,邹为诚;第5章,张建琴;第6章,程晓;第7章,王晶;第8章,程晓;第9章,桑紫林;第10章,桑紫林;第11章,高慧蓉。

全书由邹为诚负责统稿。



本书是专门为中学英语教师和师范英语专业高年级学生编写的教材,阐述了我国当前中学英语课程中的重大问题,力图帮助他们掌握必要的理论工具和实践方法,鼓励他们成为我国中学英语教学改革的实践者。

中学英语课程是我国一门重要的基础性课程,是培养具有国际视野人才的重要基础,因此,它的质量受到了全社会的关注和重视。教育部在2003年和2011年分别颁布了《高中英语课程标准(实验版)》(2003)和《义务教育阶段英语课程标准》(2011),对这门课程的性质、能力等级和各种重要指标作了一一规定,在政策层面上对我国的中学英语课程做了比较明确的界定。在我国各省的中学和高中的英语教育中,广大教师也努力实践着课程标准所倡导的理念,教学改革意识十分强烈。

2012年教育部组织了部分专家和学者对我国高中英语课程标准的实施效果进行了全国性的调查。调查表明,在最近的10年里,我国的中学英语课程取得了很大成就,但是也存在着若干问题。这些问题主要集中在:(1)应试教育的压力过大;(2)许多教师的英语教学理念不符合时代的要求;(3)英语教师专业性不强;(4)城乡和校际差距过大。这四个问题是我国中学英语课程可持续性发展的拦路虎。要克服这些困难,首先是要有政策的调整,但是更加重要的是要提高教师的质量,因为这是长远之计,是一切教育改革成功的基础。本书的写作动机即来源于对上述问题的思考和研究,作者大多参与了教育部2012年的调查,因此他们对实践中的问题具有深刻的体会,他们的研究具有很强的针对性。

本书的“中学”概念是一个泛指“中等教育”的概念,因此其含义涵盖了初中和高中。虽然初中属于义务教育阶段,高中属于非义务教育阶段,但是它们在英语课程方面没有本质的差别,都可以看作是“中等教育的英语课程”,因此,本书书名《中学英语课程与教学》的确切含义是“中等教育英语课程与教学”。关注的核心问题是课程、教学与教材研究。

由于本书所讨论和研究的大部分重要问题具有现实针对性,这些问题常常伴随着不同的学术观点和争议,学者在争议中逐渐明确问题的性质,读者和学习者也在争议中选择他们相信的观点。本着这样的精神,读者和学生在学习本书时需要持开放的态度,把本书的观点看成是作者的观点,是学术争议中的一种声音。对于本书中可能出现的谬误,敬请读者不吝指正。

邹为诚

第一章 中学英语课程与教学的若干重要问题	1
第二章 英语学习者的能力与能力描写	31
第三章 英语课程的教学目的与目标	53
第四章 中学英语基于能力指标的教学设计	77
第五章 中学英语教学中的形成性评价	105
第六章 中学英语常见教学活动的设计	129
第七章 中学英语教学中的影视教学	157
第八章 中学英语教材的分析与评价	189
第九章 中学英语课程的现代学习理论	215
第十章 中学英语优质教学的特点	243
第十一章 英语教育的历史演变	265
后 记	281

第一章

中学英语 课程与教 学的若干 重要问题

本章主要回答下列问题

1. 本书的目的是什么?
2. 我国中学英语课程的重要特点是什么?
3. 我国中学英语课程有哪些要素?

一、序言

有关中学英语课程和教学的著述近年来颇多,我们为何还要再写一本?难道我们不怕麻烦,把人家说过的话再来说一遍吗?不是的。我们希望这本新的著作能给读者介绍英语课程体系和外语教学研究方面的最新成果,澄清一些长期以来困扰我国英语基础教学的疑问,更新有关我国基础阶段英语课程方面的知识,拓展英语教师的视野,提高他们的理论水平,增强他们在实践中自觉参与课程改革的能力。

如果我们从20世纪初中国实施新式学堂教育算起,把英语作为中学的一门课程,已经有将近100年的历史了。(邹为诚,2010)在这个阶段里,我国基础英语教师克服种种困难,努力提高中学英语教学水平。今天的中学英语教学比起几十年前已经有了巨大的进步,无论是教师的英语水平、学生的水平、教材的编写水平、课堂教学实践能力,都达到了一个空前的高度。

在国际比较的层面上,我国中小学英语教学也已经取得了很大的成就,我国高中毕业生的英语交际水平已经接近欧洲中等发达国家的高中生。^①如今我国的高中生在出国留学、探亲游学时,他们的英语已经能够应付一些基本的用途。很多学生即使在开始时会遇到一些不适等情况,但是他们在经过简短的适应期后,很快地就可以应付重要的交际场合。

在其他领域,我们也能看到英语教学的成果。高等学校英语专业的新生水平和十多年前相比已经有了大幅度的提高,大学英语教学水平也得益于基础教育英语水平的提升,在很多大学中大学英语教学已经开始向专业英语和学术英语的方向发展,一般性的通用英语教学已经不能满足这些大学的要求。在就业领域,我国的高中生也已经基本具备了英语的初级能力,能够借助工具书读懂听懂或者说出简单的英语来满足工作中临时的交际需要。

在看到中国基础教育英语教学成绩的同时,我们还必须保持清醒的头脑,看到我国英语教学的不足之处。我们的基础英语教学还存在着很多难以解决的问题。如果这些问题不解决,我国中学英语教学将后继乏力,难以继续提高。因此,为了保持我国英语教学的可持续性发展,我们有必要正视这些问题,在改革的过程中逐步克服它们,进一

^① 2012年9月所开展的针对我国各地3000多名高二学生的调查表明,我国高中生的英语交际平均水平处于欧洲外语标准(CEFR)的A2-B1水平之间。(邹为诚,2012)在欧洲外语能力标准中,A2属于初级学习者中比较高级的水平,B1属于中级学习者中比较低的水平。欧洲的发达和中等发达国家的学术型高中毕业生要求达到B2-B1水平。(Goullier, 2012)(Ronneper, 2012)

步推进我国基础英语教育事业的发展。作为英语教师,掌握必要的课程理论,懂得一些基本的外语课程教学原则是未来的基础英语教师必须具备的知识和专业技能。

根据我国在2012年开展的大规模高中英语调研,我国中学英语教学当前面临的主要挑战如下:(邹为诚,2012)

- 许多学生的外语学习方式陈旧落后,他们的进步动力主要来源于应试压力,而不是来源于优质教学。很多学校应试教育大行其道,把本该鲜活的语言课堂变成了枯燥无味地死啃语言的教室。教师一遍一遍地重复语言知识,学生整天埋头于背书、背课文。很多学生虽然考试能够得高分,但是他们的语言能力的发展与他们的投入极不相称。很多学生在大量投入的情况下,因为无法得到他们所期望的收获过早地失去了学习外语的信心。总之,大量的背诵和记忆仍然是我国中学生学习英语的主要方式。
- 英语教学理念的转变仍然需要时间和耐心。在本世纪初,我国外语教学的一项重大改革措施是实施英语课程标准(2011版)。但是课程标准所倡导的“以能力发展为主”的教学理念还没有被普遍接受。很多教师仍然坚持着传统的观念,把能力和语言知识混为一谈,认为打下语言知识的基础就是外语的能力,不懂语言知识的真正掌握是在能力发展的过程中实现的。(Prabhu, 1987)现代语言学、认知语言学的发展证明,语言知识是在使用的过程中获得的。脱离语言的有意义使用,学生难以获得有用的语言知识。(Willis, 1990)但是,这个理念要被教师普遍接受,还有很长的路要走。
- 教师的专业水准不高。我国基础阶段的外语教师虽然在课堂教学实践方面富有教学经验,但是在专业水准方面有很大欠缺,突出的问题是缺乏课程知识和理性实施课程标准的能力。教育部在2003年正式开始实施《义务教育阶段英语课程标准(实验版)》,2011年正式公布了《义务教育阶段英语课程标准》,这个文件是指导我国基础教育英语教学的重要纲领,是发展我国基础英语教育事业的重要依据,但是在基础英语教育界,很多英语教师并没有真正领会课程标准的精神和核心内容,不能理性地学习、领会和实施这项重要的政策。有研究表明,教师对课程标准的关注度明显偏低;课程标准也没有真正成为教师教学的指导依据;教师依据课程标准有效开发课程资源的能力还不强;教师的课程标准意识和课程标准的应用能力亟需提高。(李锋,2013)
- 基础英语教学存在严重的城乡差异、地区差异和校际差异。如果我们不努力消除这些差异,教育公平会受到挑战,社会的健康发展将会受到影响。教育的作用之一是给每位公民提供发展的机会,无论每一位儿童出生在哪里、出生于什么样的家庭背景、经济条件,我国的基础教育都有义务为他们提供质量一致的教学,使得他们能够凭借聪明才智和努力获得他们应该得到的教育机会和发展机会,不能因为他们的家庭经济条件、地区经济差异、文化发达程度的不同而影响他们的发展。

上述四个方面是我国当前外语教学亟需解决的重大问题。我们的课程改革如果不

能从根本上改变这些现状,我们的教学改革就不能算成功。作为即将成为教师的师范生,需要有针对性地学习中学英语课程方面的知识,系统地获得中学英语课程的教学能力,掌握开设英语课程的重要技能,获得解读国家英语课程标准的能力,并且能根据课程标准来设计教学,达到课程标准所要求的教学目标,这是一位合格的中学英语教师必须要接受的专业训练。

二、中学英语课程的若干重要特点

中学英语课程是我国基础教育中一门重要的英语语言能力训练课程。它既有其他知识性课程的特点,同时更加具有技能和能力训练的性质。在我们理解英语课程的基本特点时,我们首先要将其看成是一门学校的课程,而不是一门自然的语言习得的过程。理解这一点对我们非常重要,当我们说中学英语课程的第一性质不是语言习得的过程,而是一门课程时,我们的意思是学生学习英语有别于他们学习母语或者学习其他社会上能够接触到的方言的过程。

(一) 英语课程的特点

把英语作为课程来学习和把英语作为语言习得是两件不同的事情。把英语作为自然语言习得的话,我们通常是在一个具有语言环境的条件下学习,英语不仅是我们的学习内容,还是我们生活环境中的交流工具。这个过程类似于儿童第一语言的学习过程。儿童通过和周围人的交流,毫不费力地获得使用语言的能力,这就是语言的自然习得过程。

1. 教学手段的作用

另一种语言习得的过程称为“二语习得”,这和儿童自然地习得英语的过程有些相似,一个学习者已经有了成熟的第一语言,通常是母语,但是由于某些原因,这位学习者可能会处于另一种社会状态中,他必须通过有意识的学习来获得第二种语言的能力。当他学习这种语言时,社会同时为他提供语言使用的环境,使得他在课堂语言学习以外,还能够在社会中了解这门语言的使用情况,体验到这门语言的交际效果,并且可以亲自实践这门语言的使用。这种情况和英语国家的外来移民的语言学习十分相似。移民学生在母语的基础上通过学校的学习和社会环境的支持,可以最终获得水平很高的第二语言能力。这种过程我们称之为“第二语言习得”(English as a Second Language,简称 ESL),简称“二语习得”。

但是作为课程内容学习的英语和上面所述的两种情况(母语与二语习得)不同。首先,学习者在学习英语时已经获得了一门成熟的语言——母语。其次他们只能在课堂的环境中学习英语知识、操练英语技能、体验有限的英语交际效果,社会没有为他们提供真实的语言体验机会。英语对他们来说,完全是一门课堂语言,或者说是“外语”(English as a Foreign Language,简称 EFL)。

当英语作为“外语”来学习时,它就是课程语言。此时,英语学习的基本特点就带上了学校课程的特点,而不是自然语言习得的特点。在学校课程的学习中,学习者缺乏语言学习的社会支持和体验机会。学生的一切学习结果都依赖于课程保障,依赖教师给予的“教学”、“支持”、“帮助”和“督促”等教学要素。学校实现它们的方法是设置教学目标、开展教学活动、编写和使用教材、提供教学支持、开展教学评价等。如果我们的英语

课程不提供这样的教学支持,我们的学生在学校是无法学会一门外语的。

2. 情感态度的作用

学校课程与自然语言习得的另一个重要差异是学习者对待学习的情感态度。学习过程中的情感态度是学校和课堂教学的特殊产物,它指的是学习者对待学习的动机、态度、信心等心理状态。在英语课程中,它指的是学习者是否能够正确理解英语学习的长期性和艰巨性、是否能够对语言学习中常见的困难有心理准备,如语言错误、与陌生人说话、与一个文化差异很大的人交往等。在学校的英语学习过程中,课堂学习的形态很容易导致学习者产生情感态度方面的障碍。

在自然语言习得的过程中,儿童是不会产生情感态度问题的。人类不会有任何儿童说不喜欢习得母语,他们是在不知不觉中获得母语能力的。他们既不会说喜欢学习母语,也不会说不喜欢学习母语,所以我们不能把儿童习得母语的能力和课堂中的英语学习相比较。在课程性质的外语学习中,我们必须首先顾及学习者的情感态度,在培养他们英语语言能力的同时,还要培养他们恰当的情感态度,使得学习者能够获得长久学习的动力源泉。

3. 低级思维和高级思维的关系

在课程学习的条件下学习英语还有一个重要特点,那就是思维的“缺失”。(黄源深,1999)这种现象指的是学习者在学习英语教材时,很少有关于课文内容的高级思维发生。这和他们学习语文、数学、科学等课程形成巨大的反差。例如,在语文课上,教学内容可能是唐诗宋词等具有高度审美价值和启发思维的学习材料,语文老师常常会高屋建瓴,启发学生的批判性思维,引导他们欣赏博大精深的中国文化。语文老师在教学中可能会口若悬河、旁征博引,给学生带来美的享受,让学生深深地沉浸在文学艺术的美妙意象之中。这种高级思维的形式,在外语课程中几乎是没有的。学生练习的语言材料通常内容贫乏、单调、幼稚。例如,有位教授曾回忆到,在大学初学英语时,会把“桌子上有台留声机,留声机上有张唱片”之类的话重复上千遍直到这些句子烂熟于口。(陆谷孙,2005)这样的学习方式虽然极端,但是类似的低级思维学习活动几乎普遍存在于从初级到高级的所有外语学习过程中,这种学习活动常常令低龄学习者难以忍受。

中学英语的教材之所以内容如此贫乏、低级,是由外语学习的特点所致。在外语学习中,由于语言不熟练,我们的思想难以被表达出来,因此,语言的思维和表达功能就会受到严重影响。语言虽然不能决定思想,但是语言可以影响我们思想的表达效果。在第二语言或者外语学习的低级或者中级阶段,学习材料的思想内容不能过于复杂和专业,否则,学习者就无法开展与语言学习活动密切相关的高级认知活动。因此,尽管学习外语时的思维活动大都很低级,但它却是学习者必须要体验和经历的学习过程。从历史的经验来看,早期学习过程中的低级思维活动并没有使学生变得愚笨或者不会思考,例如上文提到的那位教授后来成了我国著名的学者。他学习外语一辈子,从他个人的传记来看,他在早期和中期几乎都是在低级思维的过程中学习英语的,勤奋是他成功的窍门。所以,担心外语学习中的低级思维会影响学习者的思维能力完全是不必要的,因为我们的学生并不是只学习外语,他们还有数学、语文、音乐、美术等高度复杂的思维课程在保证他们有足够的思维训练。但是,这不等于说,英语课上可以完全不顾学习者

思维方面的要求,而是说在一定的阶段,低级思维的活动也是必须的语言训练,我们不能把语言和思维完全等同。适当的低级思维性质的活动并不会导致学生失去高级思维的能力。

理解语言和思维之间的关系对于教师非常重要。当我们需要学生练习低级的语言活动时,我们要尽可能地把这种思维程度很低的活动设计得有趣一些,避免学生反感、对学习产生厌恶情绪。例如,背诵课文被普遍认为是低级思维活动,学习过程虽然很苦,但是坚持下去常常很有效,这是我国外语教师非常喜欢使用的手段之一。但是我们必须认识到,这种低级教学手段对学习者的情感态度的发展具有很强的杀伤力,除非学生自觉自愿地去背诵,教师应该非常谨慎地使用这种手段。

在教学中,低级的外语学习内容虽然意义不大,但是如果活动形式有趣,也能弥补学习者对意义的渴求。语言学习的意义不仅来自于材料本身,也来自于材料的展现方式和活动的方式。对于年龄较大、学习动力比较强的学生,我们还可以向他们解释为什么我们要操练哪些枯燥无味的对话和课文。我们不能将这些学习内容和语文课、历史课等相比,外语学习的内容和母语学习的内容不具有可比性。

当前在我国的英语教学界,很多教师不能正确理解思想内容和语言之间的复杂关系。他们希望课文和教材内容也能够发挥像母语材料那样的作用。这种心情可以理解,在语言学习的过程中,尤其是高级阶段,一定要有具备认知挑战性的学术内容介入学习过程,但是当学习者的语言能力还处在低级阶段时,譬如初中或者高中阶段,外语学习过程中的思维问题有其独特的地方。对这个问题若不能正确认识,就会导致过分拔高教学内容,不顾实际地强行施教,造成适得其反的教学效果。

4. 语言与思维的关系

与上述错误认识相关的第二个问题是所谓的要学会用英语来思考,这一要求同样是对外语学习特点的错误认识,它混淆了语言和思维的关系。

在母语的发展中,语言对思维具有极其重要的作用。首先,母语的发展是大脑发生“侧化”(lateralization)的重要条件。(Fromkin, Rodman, & Nina, 2011)大脑侧化是大脑完成分工的重要标志。儿童在发展第一语言的时候,他们的大脑开始分化成左半球和右半球,左半球主要负责与语言和数理逻辑相关的思维活动,右半球负责与运动和图形色彩相关的思维活动。如果儿童没有获得母语(例如因为失去听力而错过语言获得的最佳期),儿童的大脑就无法完成侧化。大脑未侧化的儿童后来所获得的语言和第二语言的特点十分相似,达不到第一语言那样的精确程度。(Fromkin, Rodman, & Nina, 2011)这些证据说明,在童年时代获得的第一语言,确实能够促进思维的发展。

但是当人类学习第二语言时,大脑的侧化已经完成。因此,无论我们如何学习,我们都不可能让大脑重新侧化一次。当前的脑功能研究表明,第二语言所引起的大脑反应是全方位的,而不是像第一语言那样分工明确,(Sabourin & Stowe, 2008)由“布罗卡”(Broca)主要处理逻辑和句法,由“维尼克”(Wernic)区域主要处理语义。^① 脑科学研

^① 布罗卡(Broca)位于大脑的左侧,略高于耳朵,维尼克(Wernic)也位于大脑的左侧,但是略偏后。(Fromkin, Rodman, & Nina, 2011)

究人员目前倾向于认为大脑的大部分区域都参与了第二语言的加工处理。(Schumann, 2006)这说明第二语言的学习主要依靠我们人类的一般认知能力,如我们的兴趣、动机、注意力以及某些天赋能力等。

语言和思维的关系密切,它可以影响我们对某些问题的看法,但是,这并不说明我们使用什么语言就可以用这个语言思想了。说学英语要努力用英语来思考,这几乎是说,语言能决定我们的思维。但是,实际的研究并不支持这种观点。例如,当我们说“我爱学英语”时,我们不一定真的是在想“我爱学习英语”。因为我想什么和说什么是两种不同性质的思维活动,两者不能简单地画等号。但是,有时,我们的思维确实也会受到语言的影响,譬如我们听到有人说“我们之间有缘分”时,我们一开始可能对“缘分”是什么并不清楚,但是由于说的人多了,我们渐渐地就悟出了某种关系可以称为“缘分”。于是,我们就把这种模糊的人际关系说成“缘分”。当这个词语在跨文化交流中使用时,它携带的一种看问题的方法就会给沟通造成困难。但这不足以说明,我们的思想是由语言决定的。因为如果一个不懂中文的人理解了这种看问题的方法后,也可以这样来想问题。因此最多我们只能说,语言词汇中的文化内涵影响了我们对某些事物的看法。这种影响和我们进行数学运算、思考、决策过程中的思维活动是不同的。

语言和思维的关系还体现在语言可以影响我们表达思维的效果上。我们常常觉得词不达意,这种情形往往不是我们没有想到,而是我们找不到确切的词语来表达我们的思想。思想是流动的水,但是语言一旦说出来就是固定的了。我们的思想充满了不确定的因素,而语言仅仅只能摘取思维过程中的片段,用其特有的规律来加以表达,而且这种表达还会因人、因时、因地而发生巨大的差异。因此,我们常常发现语言的意思并不真实代表说话人的思想,这种情况无论是说话人有意还是无意为之,都说明了一个简单的道理:语言不能操纵思维,仅仅是操纵表达方式而已。著名的语言哲学家维特根斯坦曾说过,“语言是一个游戏”(Language is a game),说的就是这个道理。语言虽然有规则,但是语言不等于思想,更不等同于真理。我们作为教师对此应该要比一般人能够更加深刻地理解语言的这种特点,不能认为只要学生理解了教师的话语,就获得了思想,就获得了真理。

语言和思维不是同一件事情,思维所产生的思想可以用多种语言形式来表达,每一种表达都可以产生一种值得我们玩味的结果。在母语学习中,这是我们学习语言的精妙之处,而这种精妙在外语学习中,即便到了很高级的阶段,学习者也未必能体会到,因为外语学习者在思考时,基本的概念系统仍然是母语在起作用。(蒋楠,2003)在中学的外语课堂中,我们没有条件来追求这种几乎无法达到的目标。我们的目标只能局限在“教会学生用恰当的语言开展有效的交流”,而不是“教会他们用英语思维”。在外语学习的课堂中,尤其是初级和中级的课堂内,大量的教学活动不牵涉复杂的批判性思维,仅仅要求教师用恰当的方式帮助学习者理解语言形式、句子结构、语言功能、语言意义,克服遗忘,克服语音障碍,组织有意义的、能引起学生兴趣的操练活动。

语言和思维不能等同起来看待,这不仅有语言学依据,也有心理学依据。认知心理学家为了研究思维和语言的关系曾做过一个著名的实验。在实验中,一群双语受试(俄语和英语)者被要求回答 $53+68$ 是靠近 120 还是靠近 150,无论实验者用俄语还是英

语,被试者的答案都没有明显的差异。脑神经研究表明,他们使用大脑的方式与使用第二语言相似,也就是说,在进行类似于“估计”的不确切的思维时,受试者的大脑是全脑反应。但是当实验者要求受试者准确地说出答案时,认知心理学家发现,受试者立刻使用母语或者是他们当初学习这个数学概念时的语言,脑神经研究表明,这时他们依赖左脑操作。(Pinker, 1998)这个实验说明,当我们思维要求不高的时候,我们对语言的要求就不高,第二语言虽然不够熟练,但是也能大致上满足“估算”这样的思维活动的要求。但是,当我们的思维要求概念精准、数量确切的时候,我们必须依赖当初学会这些基本概念时的语言,否则我们极易发生错误。这个实验说明了一个道理,在外语学习中,学习者的思维深度不够,批判性思维不强,这些都是正常的现象。因为他们是在基本的思维概念形成以后再来学习第二语言的。有文献表明,即使当他们的语言达到高级水平时(例如,欧洲语言能力的最高级 C2 水平),他们和本族语人在语言行为方面仍然有很大的差异,(Council of Europe, 2001)欧洲的外语能力标准仍然提醒不要把 C2 水平和真正的本族语人的水平当成一回事,因为他们思维时所动用的资源差别很大。

外语学习者不必去努力学会用英语思考,这不仅是一个科学概念,也是外语教学的现实,我们没有必要为此担心。但是,这不等于我们可以完全不顾高级思维活动对语言学习的促进作用。认知语言学研究表明,外语学习中认知目标如果具有恰当的高度、任务具有恰当的复杂度和难度,这种学习任务可以促使学习者更牢固地学到语言形式,因为此时他们的加工程度较深。(Robinson, 2001)但是这是人类的一般认知能力在发挥作用,它和语言没有太大的关系。

（二）外语发展过程的特点

虽然中学英语的首要性质是课程,但它的主要目标是使学生学好英语。因此,中学英语课程的第二个重要特性是“学习外语的过程”,它必须遵循语言学习(主要是第二语言或者外语学习)的规律。

首先,英语学习也遵循第二语言习得的规律。第二语言习得研究表明,学习者在语言学习中并不完全按照教学的顺序学会语言,而是有自己内在的语言发展规律。他们的中介语(Selinker, 1972)和年龄、文化背景、母语(如方言)关系不大,主要和他们的外语语言熟悉程度有关。例如,他们至少必须认识 1 500—2 000 左右词汇才开始发展英语阅读能力,(张英,2013)他们的语法能力发展都遵循 U 型规则(先准确,然后出现大量错误,然后错误渐渐减少),语篇长度的驾驭能力和外语的熟练程度成正比。

其次,英语学习和二语习得很相似的地方是两者都高度依赖于下列五个要素:(1)恰当的语言输入,学习者必须多读、多听程度恰当的、意义丰富的材料;(2)学习者有机会对输入的语言深度加工;(3)学习者有机会表达(说或者写)他们想表达的思想;(4)学习者有机会获得针对自己输出中不恰当语言的“负面”反馈;(5)上述四个要素——语言输入、语言加工、语言输出和纠错提醒——能够融合在一个有意义的互动环境之中。(Lightbown & Spada, 2006)

外语学习和第二语言发展一样,语言习得的顺序和教学顺序有一定的关系,但是主要不是由教学顺序来决定的,而是由学习者使用语言的量和质决定的。(Prabhu, 1987)(Willis, 1990)传统的课程理论关心课程知识的排列顺序,因此,传统的教学十分

强调语法知识的“系统性”，强调教材要按照语言的规则（其实是按照语法书上的语言规则）来决定教学顺序。现代认知语言学和语言教育研究表明，语言学所描写的语言规则顺序并不符合学习者在脑中建构语言体系的顺序，学习者主要依据语言的使用频率建构语言体系。（张建琴，2013）（Beckner, et al., 2009）

（三）课程特点与语言发展特点之间的矛盾和平衡

语言学习的这些特点给我们的中学英语课程带来了重大的挑战，它们与课程的基本原则之间存在着重大的冲突。

课程的特性首先要求教师强调语言知识的教学，其次要求教师把这些知识按照一定的原则排列出教学的顺序。传统课程的教学设计通常按照常用词和语法条目来安排教学，根据这些安排来设计教学目的、教学目标、教学活动和课程评价。这个过程常常充满了人为的、主观的、甚至是武断的决定，同时这个决定还受到学习者的学段（年龄）因素的影响。课程的这一特点在本质上是符合语言发展规律的，因为课程设计中的教学内容选择和排列不可能完全符合学习者的语言发展特点。例如，大部分课程在教授英语疑问句时一般都是先教一般疑问句，然后教特殊疑问句。但是认知心理学家和语言学家的观察和研究表明，学习者学习疑问句时有其自身独特的规律，和教学的顺序没有关系。认知心理语言学研究进一步揭示，语言学习的难度主要与处理加工语言时的“工作记忆”容量（working memory capacity）有关。（Pienemann & Johnston, 1987）根据这个原理，心理语言学家对下列句子的先后学习顺序做了预测，他们认为儿童首先学会特殊疑问句，最后学会一般疑问句。这个道理很简单，儿童首先大量听到和加工的疑问句是诸如“What’s your name?”这样的特殊疑问句。然后是学会命令句和有关儿童生理需要的疑问句，如“How do you ...?” “Are you tired?”等，然后是“Where are you from?”之类谈论个人信息的句子结构，最后才是表达评论类的一般疑问句“Do you like ...?”。

对第二语言学习者和外语学习者的观察表明，学习者最早发展的外语能力是特殊疑问句，一般疑问句要到很晚才出现。因此在决定是先教一般疑问句还是先教特殊疑问句的问题上，外语教师就面临一个重要的决策，是按照学习者建构语言体系的规律先教特殊疑问句，还是先教一般疑问句？不同的教师可能会有不同的选择，但是如果我们按照中学外语课程的性质来判断，我们仍然主张先教一般疑问句，后教特殊疑问句。因为一般疑问句在形式上比特殊疑问句简单，因此，教师在面向全班学生教学的过程中，比较容易设置教学目标，设计训练活动，设计课后的巩固活动。虽然这样做并不符合学习者的语言发展规律，但是如果学习者暂时地把语言知识当成一个学习目标，而不是交际和思维的工具，这种学习方法对大部分学习者来说具有一定的合理性。只要我们在后续的教学注意前后兼顾，采用一定的教学手段弥补这种教学顺序所带来的缺陷，我们的最终目标：培养学生的语言使用能力，仍然是能够达到的。有鉴于此，我们就不必机械地套用语言习得研究的结论来组织课程。

但是，在课程理论的指导下设计课程时，我们必须时时兼顾到学习者语言发展的规律，在尽可能充分的条件下按照学习者建构外语体系的规律组织课堂活动。例如，在初中一年级和二年级阶段，教学内容包含了大量的语法内容和词汇内容，教师在教学中是

注重词汇教学还是注重语法教学,还是两者并重呢?对大部分初学外语的学习者来说,两者并重的方法学习负担最重,这种要求对于大部分学习者来说并不符合他们的学习规律。学习者一般的情况是先掌握一些规则非常明显的语言知识,例如一般过去时动词的变化规则是“v+ed”,学习者会很快记住这个规则,然后广泛地套用到所有的动词上,忘记了有些动词的特殊变化形式,甚至将特殊变化和规则变化混在一起,产生如下的语言形式:动词 run 变化成 runed, raned;动词 drive 变成 drived, droved。(孙涛,2011)这种错误往往非常顽固,课堂上的反复讲解常常不起作用,令教师头痛不已。但是,这个阶段的学习者对词汇特别敏感,他们有青少年的那种特别强烈的求知欲,在这种欲望的驱动下,他们特别擅长注意语言词汇,如果教学中注意和适当的读物相结合,他们的词汇会出现日新月异的变化,大幅度地迅猛发展。因此,这个阶段中学生出现词汇井喷的现象并不奇怪,但是语法知识错误也是十分惊人的。如果我们坚持按照课程理论,平均使用力量,将大量的课程资源耗费在收效并不大的语法准确性上,学生就会失去最好的词汇发展机会。在这种情况下,我们宁可放弃课程原则,降低在语法教学方面的要求,通过恰当的阅读手段、扩展词汇,为学生的词汇爆发创造条件。只要我们在后续的课程中,例如初三年级或者高三年级阶段注意给学生纠错,我们就有希望弥补前期的不足,使得学生在词汇和语法方面都获得最佳的发展机会。

中学英语的课程一方面具有课程的特点,另一方面又是语言发展的过程。在课程原则和语言发展的原则之间,教师必须学会取得折衷和平衡。教师不能死抱着课程原则,坚持按照课程大纲和教材的要求开展教学,不顾外语学习的个体差异和语言发展的内在规律;同时也不能一味强调语言发展的原则,尤其是“中介语”发展的规律,想找到完全适合每个学生中介语发展特点的教学方法和组织手段,打破课程的教学和评估体系,影响学生的升学考试或者等级考试。在一定的条件下,我们仍然需要用“应试”的教学手段来帮助学习者反复地巩固和强化学习结果。这样做并不违反教育规律,因为它最大限度地避免了教育体系和科学规律之间的矛盾,最大限度地保证了全体学生的利益,满足了他们长远发展的需要。

三、中学英语课程的基本要素

中学英语课程和其他任何学校课程一样,都遵循一般教育学原理,在课程设计、教学过程和评价方面都有一些共同的要素。

(一) 课程大纲

作为课程的第一要素是必须确立课程大纲。大纲在传统教育学的意义上是指“教学的知识清单”,它在理论上确定了一门课程的教学内容。但是在选择什么作为课程的内容上,却有着深厚的文化、哲学、社会学和历史因素的思考。

在选择课程的内容时,课程的设计者必须明确这个课程所选取的知识对学生的发展有什么价值?对我们的社会未来有什么价值?不同的人常常有不同的观念,因此,课程大纲所呈现的“知识内容”并不是一个“科学真理”的化身,它反映了决策者的价值观。

我国中学英语课程的决策反映了我国社会对英语价值的认识。在近代中国的历史上,鸦片战争和甲午战争彻底粉碎了旧中国闭关自守、夜郎自大的文化自负心理。中国