

素养如何落地生根:回归语言知识的意义

王卉^{1,2} 黄颖思¹

(1. 厦门工学院外国语学院,福建 厦门 361021; 2. 北京师范大学教育学部,北京 100875)

摘要:已有关于英语核心素养的研究并不强调语言知识的重要性。无论是学术研究还是一线实践,语言知识均处于一种被“放逐”的状态。然而,语言学、教学论的经典理论均表明,语言知识是核心素养的重要成分,也是素养发展的前提和基础。因此,英语课程要培养核心素养,就需要回归语言知识。一方面,可以通过设计基于“两次倒转”理论的教学路径,来促进“习得”与“学得”路线的相互融合;另一方面,应推动英语课程内容的结构化,实现语言“意义”与语言“形式”的有机统一。

关键词:语言知识;核心素养;习得;学得

中图分类号:H319.3 文献标志码:A 文章编号:1674-6414(2024)02-0186-11

0 引言

近年来,学生核心素养颇受重视,被看成是中国基础课程教学改革的目标和方向(刘义民,2016:108-113)、“学科教育对人的真正的回归”(余文森,2016:11-13)等等。《义务教育英语课程标准(2022年版)》提出:英语课程要培养的学生核心素养包括语言能力、文化意识、思维品质和学习能力等方面(中华人民共和国教育部,2022:4),即回答了“英语科目如何基于学科本身的特点,为提升学生核心素养服务”的问题(程晓堂等,2016:79-86)。核心素养一经提出,在英语教育理论和实践中掀起了一股阐释“素养内涵”、探索“素养如何落地”的热潮。然而,众多研究对素养内涵的界说以及对素养培养的建议,却多少存在着“难以生根”的问题。不少一线教师依然不知如何培养素养,甚至不知素养“究竟为何物”。那么,已有关于素养的研究到底呈现出何种样态,一线教学在践行素养理念时存在什么困惑,英语课程又该怎样更好地培养学生核心素养?

1 英语素养研究回顾及评析

1.1 英语素养研究综述

在素养内涵上,学者们的阐释上联国家基础教育大政方针,下至核心素养内部各分支

收稿日期:2023-11-21

作者简介:王卉,女,厦门工学院外国语学院特聘研究员,北京师范大学教育学部博士研究生,主要从事课程与教学论、英语教学法研究。

黄颖思,女,厦门工学院外国语学院副教授,主要从事英语教学、英美文学研究。

引用格式:王卉,黄颖思. 素养如何落地生根:回归语言知识的意义[J]. 外国语文,2024(2):186-196.

及其要素,呈现出明晰的系统性和层次性。首先,在育人价值层面,有学者对立德树人与核心素养的关系进行解读,认为立德树人是英语课程的根本任务,在此基础上英语课程确立其课程目标,因而核心素养是英语课程育人价值的集中体现(梅德明等,2022:19-25);其次,在英语学科层面,不少学者认为,英语学科核心素养为培养学生整体核心素养服务,英语课程要跳出“综合语言运用能力”的目标局限(李亮,2022:13-17)。第三,在要素关系层面,不少学者阐述了核心素养四要素的关系。他们认为语言能力是基础要素,文化意识是价值取向,思维品质是心智特征,学习能力是发展条件(杨德明等,2018:44-451)。另外,不少研究对素养体系的“新成分”进行了分析和探索。如程晓堂(2015:73-79)、刘道义(2018:80-85)分别从英语语言和英语学习过程、英语学科教学内容角度,论证了英语学科能够发展学生的思维品质。

更多的研究者对“如何培养英语核心素养”进行了探索。在教学内容上,有研究者从抽象层面提炼出英语学科的“知识类型”:王蔷等(2022:39-46)认为英语学科知识是由“语言类知识”“文化类知识”“方法类知识”和“价值类知识”构成的深层知识结构;还有不少研究围绕具体的英语教学资源,如王蔷等(2017:68-73)探讨如何将绘本与故事融入英语教学当中。在教学评价上,既有专门针对学业水平考试的研究,也有聚焦具体教学过程的研究。程晓堂(2017:7-14)提出了核心素养的测评原则。在教学方法上,已有研究涌现出丰富多样的素养培养方式,在宏观层面,“单元整体教学”成为最具影响力的素养培养模式。王蔷等(2021:17-25,87-88)将“大观念”、深度学习理论等与单元整体教学相结合,探讨了单元教学设计。除此之外,“阅读圈任务”(张常娥,2019:1-6)、基于整合学习的英语教学模式(郑秋萍,2017:73-75)等等都是英语素养培养的有益尝试。微观层面的研究则聚焦特定情况下某一具体素养的培养:如通过“运用英语组织课堂”“创造更多的交流机会”“提供真实语言环境”培养学生的语言能力(王健松,2021:124-126);通过创设“真实情境”、设计“互动型交流任务”和培养“良好的英语学习习惯”,来提升学生自主学习的能力(张莹等,2018:120-124)。

1.2 英语素养研究评析

已有研究深化了人们对核心素养的认识,也为一线教师提供了大量的操作资源。然而,在这些研究中,语言知识的重要性并不突出^①。从研究数量来看,中国知网收录的英语类文献当中,以“语言形式知识”为话题的仅有几十篇,与核心素养几万篇的数量形成鲜明

^① 语言知识,原指语言形式知识,即语音、语法和词汇,后来语言知识的内涵扩大到“语用”范畴,如《全日制义务教育普通高级中学英语课程标准》(实验稿)加入了功能、话题,《普通高中英语课程标准》(2017年版2020年修订)、《义务教育英语课程标准》(2022年版)加入了语篇知识和语用知识。为便于行文和论证,本文的语言知识主要指语言形式知识,而不包括语用类知识。

对比。从历次课标的表述来看,语言知识从双基时代“基础知识”的基础、核心地位,到三维目标时期与技能、文化、情感、策略“五分天下”,再到核心素养时代直接从课程目标中“消失”,其今昔地位之比可见一斑。而三维目标时代以来语言知识“运用”内涵的扩大——加入基于运用的知识,如话题、语用,从运用角度来定义语音、语法和词汇等等,更加剧了语言形式知识的“降位”和“边缘化”,原本单纯的语言知识教学及研究,就因为对意义的偏重而变得复杂起来,形式居然在语言教学中“失去了自己位子”(张思武,2008:82-91)。

另外,已有研究关于语言知识的表述中,存在着一定程度的“污名化”现象。首先,将语言知识与某些不良的教学方式“绑定”,结果在批判这些教学方式的同时,原本有价值的语言知识也受到了牵连。如不少研究者一谈到传统语言知识教学,就冠之以“死记硬背”“机械操练”的帽子,甚至认为这是“知识本位”的表现(孟庆涛,2019:107-111,143)。其二,“窄化”对语言知识及其教学的理解。如将语言知识等同于“语言点”,进而将语言知识教学等同于碎片化、表层化的知识点教学(赵连杰,2022:113-119),却忽视了传统英语教学重视语言知识系统性的特点,而这是有利于加快语言教学进程,以及提升语言输出的准确性的。第三,将语言知识与素养对立。姜男男等(2022:61-64)认为素养培养应“超越语言知识的浅层记忆”。刘少莘(2020:70-71)提倡从“知识本位”转向“素养本位”等等。严格来讲,“超越”“从……转向……”属于非此即彼的说法,容易使人们在重视素养的同时,忽视乃至打压语言知识。

总之,在英语核心素养研究日益受到关注的同时,关于语言知识的研究则处于一种被弱化、被“放逐”的状态。

2 语言知识与核心素养:对立还是统一

一线教学也受到了理论“放逐”语言知识倾向的影响。如教师课前讲单词被校领导质疑和批评,被认为是“不利于素养培养”;不提倡学生用字典学习词汇,而是要尽量“在语境中”猜测、运用和掌握;小学不学音标,初中不学句子成分,结果“统统到高中来补课”等等,这些都是“知识放逐”的典型体现。

然而,“放逐”语言知识的素养培养导致了令人担忧的问题:小学生会“听”不会“认”、会“说”不会“写”,读写能力严重滞后于听说能力;公开课上,学生语法错误频出,教师却认为错误可以自然而然地“消失”;大学生口语中出现语法错误却“不自知”、在四六级考试中看不懂长难句的现象比比皆是。即便是在北京的重点高中,也有英语老师在推行“整本书阅读项目”时遭遇到“难以实施”的窘境:语言基础弱的学生,往往在阅读活动中“光解决单词问题就用了大半节课”,培养思维品质的初衷也不得不“搁浅”,等等。

“知识放逐”带来的这些问题已经引起了学术界的关注,也促使我们思考,语言知识与核心素养是对立还是统一?培养核心素养需要淡化还是强化语言知识?为何“放逐知识”的素养培养在实践中会“困难重重”?现有研究对这些问题的关注显然不足,有些甚至还有点“倒打一耙”的意味——将素养发展受限的责任简单归因于传统的“碎片化”知识教学。但如果我们回到经典语言学理论、教学理论当中,就会发现语言知识和核心素养并不是对立关系,即并不是只有“牺牲一个”,才能“成全另一个”。

2.1 知识内含于素养:语言学理论的视角

语言学经典理论里虽然没有明确的“素养”一说,但有不少范畴与素养相关,如费尔迪南·德·索绪尔(Ferdinand de Saussure)的“语言”、诺姆·乔姆斯基(Noam Chomsky)的“语言能力”等、戴尔·海姆斯(Dell Hymes)、莱尔·巴赫曼(Lyle Bachman)与阿德里安·帕尔默(Adrian Palmer)等人更是相继提出了“交际语言能力”理论框架。

费尔迪南·德·索绪尔(Ferdinand de Saussure)对于知识与素养关系的探讨,见于他对“言语与语言”关系范畴的界说:“言语”指人们社会经验层面的、具体多变的语言表达,而“语言”则是基于“言语”的、从中析离出的抽象、普遍的语言规则系统(Saussure, 2001: 18-20)。从“言语”的特殊性和“语言”的普遍性来看,“语言”似乎更有今天的“素养”意味,但从内容上看,“语言”的普遍规则系统就是语言知识系统。也就是说,在索绪尔那里,“知识”与“素养”是合一的,学习语言知识即培养素养。

生成学派的乔姆斯基提出了“语言能力与语言表达”的关系范畴。他的“语言能力”,即普遍语法结构,是一种高级、抽象的生理和心理官能,规定并指导着人的具体、外在的“语言表达”(Chomsky, 1965:4),可见,“语言能力”即是素养。乔姆斯基的“语言能力”在内容上也指向语言知识体系,只不过该体系基于生理层面,而非社会层面。在生成主义学派那里,素养的培养即普遍语法的习得,也就是语言知识的获得。

“交际语言能力”与“素养”高度相似。在“交际语言能力”框架中语言知识和素养的关系也得到了更加系统的阐述。戴尔·海姆斯(Dell Hymes)提出的交际能力,第一维度就是“形式性”,即语言知识,与“可行性”“情境性”“真实性”等其他三个维度并列(Hymes, 1972:281-286)。莱尔·巴赫曼(Lyle Bachman)和阿德里安·帕尔默(Adrian Palmer)(2016:34-54)的“语言使用框架”则是一个更加复杂综合的素养模型,包含了人的语言能力(语言知识、策略能力)、话题知识、个人特质、情感图示和认知策略,这些因素在具体的情境中动态、交互、系统地共同作用于人的语言交际活动。

基于对语言学经典理论关于知识与素养关系的分析,我们可以看出,虽然各派语言学理论关于知识和素养的概念、地位及关系界定不一,但它们都承认语言知识对于素养培养

的重要性。因而,弱化语言知识以谋求素养发展,甚至将二者相互对立,在语言学那里无法获得学理支持。

2.2 知识是素养的前提:习得理论的视角

素养培养往往依赖于成功的语言习得过程,而“什么是成功的语言习得”“如何有效习得”历来是习得理论研究者关注的核心问题。根据罗德·埃利斯(Rod Ellis)(2021:190-205)对该领域发展的历史梳理,习得理论先后经历了滥觞期、扩展期、认知期、社会转向期和最新发展期五个阶段。在这些语言习得理论中,语言知识与核心素养到底是什么关系?

滥觞期的研究者认为学习者掌握语言的过程是“自然习得”的过程。乔姆斯基(Chomsky,1965:47-59)强调学生天生就具有一套完整的语言习得机制,这种机制在母语环境中可以“自然生成”语言知识系统,即学生的语言能力,这也是语言习得的目的。扩展期的研究者开始关注语言形式习得的外部语言环境,如“输入假说”强调语言环境中“可理解的输入”的重要作用(Krashen,1985:2)。认知期的习得理论关注的是“认知”“意识”对习得过程的作用,语言形式的重要性得到进一步强调。如理查德·施密特(Richard Schmidt)(1990:29-158)明确提出二语习得过程中学习者需要关注语言知识。到了社会转向期和最新发展期,习得理论的关注点从“认知”转向了“社会”。研究者们认为习得本质上是一种“社会现象”。詹姆斯·兰多夫(James Lantolf)(2000:79-96)将习得视为一种“中介”过程,学习者在与社会、自我、文化产品互动的过程中实现语言“生成”与发展。

从习得理论的发展脉络中我们可以看出:语言知识在习得理论发展的多数阶段里,都是研究者重点关注的对象。直到社会转向期以后,习得研究的关注点才不再聚焦于语言知识本身,而是转移到语言知识在社会情境中的运用。文秋芳(2010:13-20)曾将此概括为习得理论“认知派”与“社会派”的对峙,并认为二者并无高低之分,只有范式之别,并指出认知派对语言知识的关注,更适合指导教学场域的问题,如“中国学生学习哪些语法形式有困难”“什么样的任务能够促进学习者语言的准确性”等等。因而,在素养培养上,习得理论依然支持对语言知识的重视。诸如“应超越语言知识来培养素养”的观点,在习得理论这里显然也是站不住脚的。

2.3 知识是素养的基础:教学论的视角

教学的宗旨在于育人。从“教学”的角度看,语言知识与核心素养的关系,正是教学论中“知识”与“素养”的关系在英语学科中的具体体现。

历史上,“知识”与“素养”的关系最早见于“实质教育”与“形式教育”的争论。实质教育论认为,教学是获得有用的知识和技能的过程,重视各学科知识的积累。而形式教育论则认为,教学是训练人先天具有的官能的过程,应重视人的能力和素质的发展。这两种教

育各有优势,但也都有片面性。如实质教育容易造成知识堆砌和呆读死记,不利于素养的培养;形式教育则脱离具体知识,较为单调、无意义。二者的关系类似于孔子所说的“学而不思则罔,思而不学则殆”。因此,后人尝试将二者进行统一,如凯洛夫教育学将素养发展建立在系统的知识基础上,认为掌握知识“自然而然”就可以培养素养,但他忽视了“知识”与“素养”的发展是相关但不同步的过程;杜威坚持“做中学”的原则,通过学生经验的改造来积累知识,提升解决问题的能力和社会性,但这一思路却无法保证学生获得系统深入的知识,最终造成儿童“知识”与“素养”的双下降。以上探索虽然观点不一,甚至相互矛盾,但它们都坚持知识在素养培养中的基础地位。批判传统知识教学的杜威也认为“今天比以往任何时候都在更大程度上要依赖于自然科学和社会科学的事实和原理的知识”(杜威,2005:337-338);“学校中的道德教育问题就是获得知识的问题”(杜威,1990:372)。

知识是素养之基。在核心素养时代,更多的研究者也不约而同地将知识视作素养培养的关键因素: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“信息、理解、技能、价值观和态度”,素养则是“在特定情况下运用这些知识的能力”(UNESCO,2015)。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”(余文森,2019:40-47)。英语教学界也有类似的观点,如“英语核心素养必须建立在对语言充分理解的基础上”(李力,2020:9-14)。中国本土的英语教学,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,等等。

知识正是素养之基。我们难以想象,一个仅有几百单词量的小学生,会比掌握了上万吨词汇的学者的思维更加深刻,而对语法结构仅仅限于隐性“知道”的人,能够精确捕捉到莎士比亚的“To be or not to be, that is the question”背后的文化深意。

3 回归语言知识:核心素养教育的方向

核心素养不但内含语言知识,而且其发展还要以扎实的语言知识为前提和基础。英语课程不能“放逐”语言知识,弱化甚至越过语言知识去培养素养,而是要“回归”语言知识,重新认识到语言知识的重要性,切实做好语言知识的教学工作。但是,“回归”语言知识并不意味着我们要回到“哑巴英语”般的知识教学中去,让知识积累等同于素养培养,让教学被死记硬背和满堂灌输所代替。我们需要是在教学中将语言知识与核心素养统一起来,使它们双向促进,共同发展。

3.1 教学路径设计化:“习得”与“学得”的融合

中国的英语教学历来有“习得”与“学得”路线之争(《基础教育外语教学研究》编辑

部,2007:15-32)。“习得”是一个“下意识”的过程,主要发生在自然语言交流场域,人们倾向于关注意义,而不太关注语言知识。“学得”则与此相反,是一个“有意识”的过程,它通常发生在教室场域中,以关注、学习和训练语言知识为显著特征。在知识积累和素养发展中,“习得”走的是“归纳”路线,即从大量的日常语言交流活动中,逐渐“重构”出隐性的语言知识系统。它具有情境化、有意义、整体性、问题解决性强的优势,与今天我们强调的素养旨趣不谋而合,但不足之处在于学生的语言知识模糊、不系统,不适宜高级阶段的语言学习需求,且效率较低。“学得”则走的是“演绎”路线,直接教授语言知识,再通过大量的语言练习使语言知识“自动化”。它的优势在于学生直接接触、获得语言知识,有利于语言输出的准确性和复杂性,对高阶语言学习助推力大,但缺点在于情境性不强,容易造成语言知识的机械训练,而抽象复杂的语言知识更是加重认知困难,致使学生学习兴趣低下,等等。

不少研究者都注意到了“习得”与“学得”各自的优势,并在融合二者方面做出了许多有益探索。桂诗春(2004:2-9)认为,以规则为基础的方式和以记忆为基础的方式都不能偏废。再如彼得·斯基汉(Peter Skehan)(1998:121-152)提出语言学习“认知法”,即通过操控学生的注意力,使他们在语言活动的意义交流中最大化地专注语言形式,从而实现形式准确与意义流利之间的“复杂”,等等。然而,将“习得”与“学得”“并举”的观点容易在实践中造成二者的简单拼盘,甚至顾此失彼。而基于习得环境的“认知法”在我国“学得”占主导的环境下又难免遭遇“水土不服”的窘境。更重要的是,“习得”“学得”是语言学习理论的概念,属于“学”的视角,并不关心“教”的问题,对教师教学的帮助有限。

因此,要统合英语教学的“习得”“学得”路线,我们还需要回归“教”的视角,厘清它们在英语教学中的主次、从属关系。在这一点上,郭华的“两次倒转”理论或能给我们一些启发。她认为,学生认识的起点是人类认识的终点,教学内容本身具有“高起点”的特征;而教学过程则是通过让学生典型、简约地经历人类认识过程,使学生能够主动地全面占有类认识成果,深刻理解人类认识过程的意义、过程与方法,最终能够走入历史并具有创造未来历史的能力、品格与情怀(郭华,2016:8-26)。该理论深刻揭示了教学过程运行的机制——教学承担着在有限时间内,迅速高效地缩小个体水平与人类文明成果水平差距的使命,而为了完成这个艰巨任务,教学在内容上,就必须“高起点”,否则素养发展将成为“无源之水”;在形式上,就一定要“高效生动”,不能事事都让学生去“经验”,而是遴选出知识产生、发展过程中的关键环节,将其在情境中“泡发”,具体、艺术地再现其建构过程。

根据“两次倒转”的理论,英语教学在知识内容上首先也要“高起点”,也就是说,让学生掌握系统复杂的语言知识系统。第二,英语教学需要走一条“精简高效”的路子,即无须让学生在浩如烟海的言语实践中去“自然生成”语言知识系统,而是将重要的语言知识点

先提取出来,用自然、生动、情景化的方式将其呈现,从而帮助学生将其内化、吸收、统合,继而外化、运用和迁移。即用“习得”所具备的真实、直观、体验的方式来搭建“学得”精准、复杂、系统的语言知识结构。这样的教学,既满足了语言知识上的“高起点”,有助于学生核心素养的长远发展,又照顾了学生的经验水平。在教学中,我们能找到不少这种“将知识打开”模式的影子,如小学英语教学会用“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;在绘本教学中提升关键词的复现率,可以帮助学生在情境中掌握、积累和运用词汇。这些方法既有利于语言知识的积累,又关照了学生的兴趣和生活经历,还精简了教学的时间,可谓一举多得。

3.2 课程内容结构化:“意义”与“形式”的统一

“两次倒转”理论体现了“教”的优势——即不再主要依靠大规模、浸入式的语言交流来获得语言知识,推进素养发展,而是先将语言知识“拿出来”,并在此基础上“还原”关键的语言交流活动,从而提高语言“习得”的效率。然而,仅凭借教学路径改革来推动知识与素养的整合,还显得有些势单力薄。内容决定形式,教学路径的推行必然离不开教学内容的变革,而“两次倒转”理论的前提,也恰好在于高起点、有逻辑、科学性强的教学内容。那么,英语作为一门课程,其内容呈现出何种形态,又如何对其进行结构化整合?

从语言学上看,英语作为文字系统,本身存在着“意义”和“形式”两套既相互依存,又相互独立的系统等。前者是我们所在的意义世界,而后者则是我们表达、编制意义的符号世界。语言进入学校课程体系之后,也不可避免地将这两套系统带了进来,如中世纪文法学校的语法知识内容,是语言形式的集中体现;现代交际英语课程中的“意念”“功能”内容,则是语言意义的典型代表。从课程论角度看,英语作为语言科目,与学校课程中的科学文化类科目——如理科的数学、化学,文科的历史、政治等相比,其内容体系显得尤为“复杂”。因为科学文化课程往往只有一套知识体系,如数学的函数,其内部尽管有诸多要素,却共同搭建一套知识系统。语言科目由于其“工具性”的特点——既要组织形式,又要传递意义,天然就带有“双系统”的特点,且二者共同发展才能形成语言能力,因而课程内容的组织天然就比科学文化科目更具挑战性。正如有初中语文教师曾感慨道,“数理化是‘固体’,政史地是‘液体’,而我们语文是‘气体’”,朴素地道出了教授语言科目内容的高难度。因而,努力将“意义”与“形式”相统一,促进英语课程内容结构化,就成为学生积累语言知识、发展核心素养的重要举措。

然而在语言课程中,将“意义”与“形式”统合并非易事,这是因为它们虽然彼此交织,但各自又有着独立的组织和运行规则,索绪尔(Saussure, 2001: 67)提出的语言设计特征——“任意性”就是二者差异的一个典型体现。在“意义”与“形式”的结合过程中,倘以

一套系统为基础,另一套系统就容易出现隐性化、碎片化的问题。如“结构大纲”以形式为先,我国双基时期的教材即属于此种类型,但它容易造成学生语言流利性差、语用能力弱,甚至出现“哑巴英语”现象;“意义大纲”以话题为要,专门用途英语(ESP)课程即为这种类型,但其却“不利于语言、语法知识的系统掌握”(高志,2000:38-39)。任务型大纲欲使学生在解决问题的同时,“自然而然获得”语言形式,理论上堪为“意义”与“形式”并进的有效探索,但我国不具备自然“习得”环境的优势条件。

因此,要统合“意义”与“形式”两套内容,就得走出一条基于我国外语教学国情的系统化、科学化、精细化的课程设计之路。在我国英语课程开发实践中,就曾有将“形式”与“意义”成功统合的优秀案例,20世纪末刘道义等中外学者合作编写的中学英语教科书 JEF/SEFC 就采用了“结构-功能”的课程设计思路。它以话题为核心,以功能和结构为主线,通过任务型活动实现教学目标(刘道义,2001:20-24)。首先,教材基于丰富多样、贴近生活的话题设计单元,语言功能采用“循环编排”方式,难度逐级上升。其次,编者将语言知识巧妙安插在话题中,知识搭建遵循“循序渐进”的过程,最终使学生获得系统完整的知识体系。第三,“形式”与“意义”融合自然。如将一般疑问句式“Is it in your ...?”设计在两个小女孩的猜谜游戏中,既传递意义,强化形式。而尤为可贵的是,这套教材遵循语言习得规律,如:参照语素习得研究,将现在进行时编排在一般现在时之前。有研究者曾评价该教材有利于“对学生进行逻辑思维和想象能力的培养”(陈炳超,2000:76-77)。在实践中,1995年关于 SEFC 的一项调查显示,97%的教师认为教材能够帮助学生培养四项语言技能(课程教材研究所,2010:252)。甚至在20年后的今天,这套教材在课程内容结构化方面的理念和做法,对当下的英语教材编写依然具有很大的借鉴价值。

4 结语

培养学生的核心素养是我国英语教学改革的方向,也是英语学科实现“工具性”与“人文性”统一、挖掘学科育人价值、推动学生全面发展的关键。核心素养的培养不能通过弱化语言知识来进行,而是应该打好学生的语言知识基础,进而推动学生在语言能力、文化品格、思维品质和学习能力等方面的提升。语言知识对于素养培养有着重要意义,这不但与中国的“学得”环境有关,更与英语教学“教语言”的学科属性有关。英语教学只有回归语言知识,夯实学生的语言基础,才能让素养的发展踏实、轻松、有效、充满希望。

参考文献:

Bachman, L. 1999. *Fundamental Considerations in Language Testing* [M]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education

- Press.
- Bachman, L. & A. Palmer. 2016. *Language Assessment in Practice: Developing Language Assessments and Justifying Their Use in the Real World*[M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*[M]. Cambridge: M. I. T. Press.
- Ellis, R. 2021. A Short History of SLA: Where Have we Come From and Where are we Going [J]. *Language Teaching*(4): 190-205.
- Hymes, D. 1972. On Communicative Competence [G]// Pride, J. B. & J. Holmes. *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 281-286.
- Lantolf, J. 2000. Second Language Learning as a Mediated Process[J]. *Language Teaching*(33): 79-96.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*[M]. New York: Longman.
- UNESCO. 2015. Rethinking Education: Towards a Global Common Good [R/OL]. [S. l.]: UNESCO, 2015 [2018-08-20]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>.
- Saussure, F. 2001. *Course in General Linguistics*[M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Schmidt, R. 1990. The Role of Consciousness in Second Language Learning[J]. *Applied Linguistics*(2): 129-158.
- Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*[M]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- 陈炳超. 2000. 初中英语新教材的特点与教法[J]. *教育评论*(6): 76-77.
- 陈彩虹. 2018. 英语学科素养之文化品格研究[J]. *教育理论与实践*(8): 47-49.
- 陈艳军, 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[J]. *课程·教材·教法*(3): 50-57.
- 程晓堂. 2015. 英语学习对发展学生思维能力的作用[J]. *课程·教材·教法*(6): 73-79, 127.
- 陈艳军, 刘德军. 2016. 基于英语学科核心素养的本土英语教学理论建构研究[J]. *课程·教材·教法*(3): 50-57.
- 程晓堂. 2017. 英语学科核心素养及其测评[J]. *中国考试*(5): 7-14.
- 程晓堂, 赵思奇. 2016. 英语学科核心素养的实质内涵[J]. *课程·教材·教法*(5): 79-86.
- 高志. 2000. 论交际法在外贸英语口语教学中的应用[J]. *教育科学*(1): 38-39.
- 桂诗春. 2004. 我国外语教学的新思考[J]. *外国语(上海外国语大学学报)*(4): 2-9.
- 郭华. 2016. 带领学生进入历史:“两次倒转”教学机制的理论意义[J]. *北京大学教育评论*(2): 8-26, 187-188.
- 《基础教育外语教学研究》编辑部. 2007. 外语教育基本理念辩论——我国学校外语课依靠自然性习得还是自觉性学得[J]. *基础教育外语教学研究*(11): 15-32.
- 姜男男, 李广. 2022. 中学英语项目式学习的价值、内容与路径[J]. *教学与管理*(16): 61-64.
- 课程教材研究所. 2010. 新中国中小学建设史(1949—2000)研究丛书: 英语卷[M]. 北京: 人民教育出版社.
- 李力. 2020. 英语教学的本质与英语教师的英语修养——写在第十届“外教社杯”全国高校外语教学大赛之后[J]. *外语界*(1): 9-14.
- 李亮. 2022. 《义务教育英语课程标准(2022年版)》解读: 教、学、评视角[J]. *天津师范大学学报(基础教育版)*(5): 13-17.
- 刘道义. 2001. 与时俱进的初中英语教材——修订后的 JEF C[J]. *课程·教材·教法*(11): 20-24.
- 刘道义. 2018. 谈英语学科素养——思维品质[J]. *课程·教材·教法*(8): 80-85.
- 刘少苹. 2020. 核心素养视域下的英语主题词汇复习教学策略[J]. *基础教育研究*(15): 70-71.
- 刘义民. 2016. 核心素养课程教学改革新探[J]. *河北师范大学学报(教育科学版)*(5): 108-113.
- 梅德明, 王蔷. 2018. 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: 43-44.
- 梅德明, 王蔷. 2022. 新时代义务教育英语课程新发展——义务教育英语课程标准(2022年版)解读[J]. *基础教育课程*(10): 19-25.
- 孟庆涛. 核心素养视域下英语教学改革的反思与推进[J]. *课程·教材·教法*(6): 107-111, 143.
- 王健松. 2021. 如何在高中英语教学中培养学生的语言能力[J]. *英语广场*(9): 124-126.

- 王蕾,敖娜仁图雅. 2017. 中小学英语绘本教学的途径与方法[J]. 课程·教材·教法(4):68-73.
- 王蕾,孙薇薇,蔡铭珂. 2021. 指向深度学习的高中英语单元整体教学设计[J]. 外语教育研究前沿(1):17-25,87-88.
- 王蕾,周密,孙万磊. 2022. 重构英语课程内容观,探析内容深层结构——《义务教育英语课程标准(2022年版)》课程内容解读[J]. 课程·教材·教法(8):39-46.
- 文秋芳. 2008. 评析二语习得认知派与社会派20年的论战[J]. 中国外语(3):13-20.
- 余文森. 2016. 从三维目标走向核心素养[J]. 华东师范大学学报(教育科学版)(1):11-13.
- 约翰·杜威. 1991. 我们怎样思维·经验与教育[M]. 姜文闵,译. 北京:人民教育出版社:199.
- 约翰·杜威. 2005. 学校与社会·明日之学校[M]. 赵祥麟,等译. 北京:人民教育出版社:337-338.
- 张常娥. 2019. 小学英语阅读圈活动中角色创新的实践[J]. 中小学外语教学(小学篇)(6):1-6.
- 张思武. 2008. 准确与流利之间的复杂:均衡发展的任务型指导原则——《英语课程标准》任务型语言学习研究四题之四[J]. 四川师范大学学报(社会科学版)(5):82-91.
- 张莹,丰国欣. 2018. 略论中学生英语学科核心素养的培养[J]. 内蒙古师范大学学报(教育科学版)(2):120-124.
- 郑秋萍. 2017. 全人教育视角下英语学科核心素养的培养[J]. 教学与管理(30):73-75.
- 赵连杰. 2022. 知识分类视野下英语学科知识与问题解决的关系探析[J]. 课程·教材·教法(4):113-119.
- 中华人民共和国教育部. 2022. 义务教育英语课程标准:2022年版[S]. 北京:北京师范大学出版社:4.
- 周诗杰. 2021. 基于大观念的小学英语单元教学设计探析[J]. 课程·教材·教法(12):88-93.

How to Well Apply Core Competencies into English Teaching Practice: The Significance of Returning to Language Knowledge

WANG Hui HUANG Yingsi

Abstract: The previous studies on English core competencies do not emphasize the importance of language knowledge. Additionally, there is an overwhelming tendency of “language knowledge exile” both in research and practice of English teaching. However, the classical theories of linguistics and pedagogy clearly indicate that language knowledge is part of core competencies and also their premise and basis. Therefore, in order to cultivate core competencies, English curriculum needs to return to language knowledge. On the one hand, people should design a path based on the pedagogic theory of “Two Inversions” to fuse acquisition and learning paths; on the other hand, they also need successfully form structured curriculum contents to realize the convergence of meaning and form in language learning.

Key words: language knowledge, core competencies, acquisition, learning

责任编辑:朱晓云