2015 年 5 月 外语教学与研究(外国语文双月刊) May 2015
第 47 卷 第 3 期 Foreign Language Teaching and Research (bimonthly) Vol.47 No.3

六国基础教育英语课程比较研究*

华东师范大学 邹为诚

提要：在全球化的时代，一国的外语教育政策会受到其他国家政策和实践的影响，因此国际间的课程比较具有重要的价值。本研究采用文化人种志的方法研究了法国、俄罗斯、巴西、日本、韩国和中国六国的基础英语教育课程体系。研究表明，六国的政策所规定的目标要求和学习者实际上所承担的学习负荷是完全不同的。造成这种差异的原因是六国的"英语泡沫"程度不同和教师的职业自主性差异。研究还表明，世界各国的英语课程虽然有很多相似性，但其背后有着丰富的文化和历史传统差异，国际间的课程比较必须深入这些因素，才能真正理解他国的课程特点，理性地学习他人的经验。

关键词：基础教育、英语课程、比较研究

[中图分类号] H319 [文献标识码] A [文章编号] 1000-0429(2015)03-0437-10

一、研究背景

自从二十一世纪起，我国的基础英语教育以颁布《课程标准》(中华人民共和国教育部 2003，2011)为标志发生了重要变化，我国高中毕业生的英语水平逐年提高，但我国基础英语课程仍面临着巨大的挑战，学生学业负荷过重是最突出的问题之一。这是一种普遍性问题还是我国特有的现象？为探究这个问题，我们依据文化类型比较了欧洲文化区的法国和俄罗斯，东亚文化区的日本、韩国、中国，以及南美文化区的巴西。

我们的研究问题是：1)六国的基础英语课程体系各有何特点？2)六国的基础课程体系所产生的学习压力各有多大？3)六国的课程体系为何是这样的？

上述国家的基础英语课程体系对我国并不十分陌生，学界已有很多关注和

---

* 本研究为龚亚夫、邹为诚主持的国家社科基金"十二五"规划教育学重点课题"中小学英语课程与教材难度国际比较研究"(AHA120008-1)的成果。

讨论。现有的大部分研究都采用文本分析的方法解读其外语教育政策，这种研究的局限性是不能展示“实施的课程”，而“实施的课程”背后有丰富的社会文化意义，对理解相关国家的外语教育政策和课程实践有着重要的意义。

本研究采用“社会文化调查”的手段，开展了文本分析和知情者访谈的调查。文本分析对象是各国的英语课程标准、考试大纲、政策性文件、课程表和考试试卷。访谈对象有驻我国和我国驻外外交文化官员、在华留学生、学者以及目标地区的初高中英语教师和学者。

二、研究结果

1. 课程负荷

本研究首先分析了各国高中英语课程的负荷，课程负荷是三个要素综合作用的结果：课程目标、学习量和课程资源（课时）。为了统一负荷值，研究者采用 CEFR 的能力等级对六个国家的课程目标进行估计和比较。教材的学习量以教材内总词汇数来计算。课程资源指课程标准规定的课时数。在中国，课程标准规定的课时数与学校实际所用的课时数会有很大差异，例如我国很多学校都实施“阴阳课表”，即学生上课的实际课时与学校公布的课时不一样（邹为诚 2013），这种数据未被纳入统计范围。其他国家也有类似情况，如韩国、俄罗斯的学生也花费大量的时间去校外补习。六国的课时在高中阶段略有差异，但大体都在 40-50 分钟之间，为方便起见，本研究一律按照该国课程标准的课时数计算，如遇选修性质的课程，按最高课时计算。单位课时内学习量指如果教师要教完全书，在单位课时内要处理的学习量，计算方法是教材总字数/课程标准规定的课时。

表 1. 六国高中英语课程负荷比较

国家	课程目标	学习量	课程资源（课时）	单位课时内学习量	负荷比较结果
法国	B2	36353	360	101	高负荷课程
俄罗斯	B2	30211	400	76	
中国	B1	32749	600	55	中等负荷课程
日本	B1[1]	23397	760	31	
巴西	A2	16278	240	68	低负荷课程
韩国	A2	26160	392	67	

---

[1] 根据日本文部科学省最近公布的最新英语教育的改革计划，日本高中毕业生在 2020 年时需达到 B2 的目标（日本文部科学省 2013）。

由表1可见，六个国家的课程负荷可划分为三类，法国和俄罗斯为高负荷课程，中国和日本为中等负荷课程，韩国和巴西为低负荷课程。韩国和巴西的单位课时内学习量较大，但这是数据的假象。韩国教材中有三层练习，分别面向所有的学生、低水平学生和高水平学生，这大幅度提高了统计时的教材字数。巴西单位课时内学习量高是因为其课时数很少（240）。

2. 课程体系

课程体系描写了六个国家基础英语课程的主要特点。

（1）中国基础英语课程特点

我国的英语课程标准倡导把语言知识与语言运用教学相结合，提出了以语言技能为基础的教学方案，重视学生在情感态度、学习策略、语言技能、语言知识和文化意识这五个方面的发展。在教学过程中，教师对教材的依赖程度非常高，教师职业自主性比较弱，高度重视课标指定的词汇表和语法清单。教师强调学生对学习材料的熟记，运用背诵所获得的语块和语法知识开展技能训练。

中国基础教育面临的一个现实问题是考试。中国的教育属于竞争性文化，高一级的教育机会需要通过竞争性考试获得，由于目前的语言测试兼具有智力测试和个人倾向特质检测的性质（崔允漷 2013），因此，课堂教学很难在测试中表现出来，由此造成的后果是应试教育泛滥。

中国基础英语课程的师资能力不均衡，在英语语言与教学能力方面存在着巨大差异。中国基础英语教师缺乏外语方面的职业入门门槛（如英语水平等级）和发展的等级（如英语教师的职业阶梯）要求，擅长利用考试的压力推动学生的学习。此外，中国社会巨大，地区和城乡差异特别明显，东西部地区和城乡学校之间在英语学习条件方面存在巨大差异。

（2）法国基础英语课程特点

英语是法国基础教育中学习人数最多的一门外语，学生一般都从小学开始学习第一外语，到初中高年级时，第一外语要求达到CEFR的B1水平，同时学生开始学习第二外语，要求达到A2的水平。学生在高中阶段开始重视第二甚至是第三外语，学习两门外语以上的学生占学生总数的77％以上（Goullier 2012）。

法国社会对英语学习持有复杂的心态（Phillipson 2007），精英阶层、社会大众和学生三角之间存在严重的分歧。法国精英推崇多元外语政策，其初衷是抵抗英语霸权，但是法国的大众却推崇英语学习，而学生却普遍缺乏外语学习的动力（Goullier 2012）。

法国的外语教学把口语表达能力放在教学的第一位，推崇“行动教学”理念，

提倡外语学习以活动为主，反对把外语教学变成知识竞技场（Castelloti 2012）。

法国是世界上最难获得教师职业证书的国家之一，教师因而也是比较优秀的社会精英，他们根据 CEFR 的能力指标自主选择教材。但是任何教育改革都是批评传统的过程，法国也不例外。对于以听说交际活动为基础的课堂教学，“很多法国教师也不完全接受”（受访者），很多外语教师在学术上仍然不能很好地理解现代语言教学观，掌握与之相适应的教学手段。传统的教学观，如重视语法和语言知识的学习，仍占有很大市场，这也是法国当前英语教学改革的阻力之一（Castelloti 2012）。

（3）日本基础英语课程特点

日本英语课程的理念非常独特。传统上，它视英语能力为“与西方强权分霸世界”的工具（Kubota 1998），因此，日本的英语教育长期以来一直是“精英主义”盛行。但是近年来，英语教育正在出现平民化、大众化的趋势，如广泛地在小学开设英语课。“分霸世界”的观念正在逐渐转向“文化学习”和“人本主义教育”观（Butler & Iino 2005）。

日本的课堂教学受“生本化”（即教师视学生的能力确定教学目标，以学生的需求和情感态度为中心）思想的影响非常大，不主张“强行干预”学生的学习过程，承认学生在能力、性情、智力和兴趣等方面的差异（Tobin *et al*. 1989）。日本英语课堂重视语法和翻译、阅读和写作，轻视听说训练，因而学生的听说能力薄弱。日本的教师迁就学生的语音，造成日本学生普遍的“英语语音本地化的倾向”（受访者）。

日本与中国一样有着浓厚的考试文化情结。日本的高考分为全国性的大学考试和高校的独立考试。前者叫做 STEP，与 CEFR 水平挂钩，STEP 的二级相当于 CEFR 的 B1（Masako & Yuichi 2012）。学生通过 STEP 之后，很多名牌大学还将要求学生再参加一次各高校单独组织的考试。由于学生追逐名校成风，因此这些高校所出的五花八门的考试对日本高中英语教学产生了严重的负面影响（Butler & Iino 2005）。日本高中英语采用分流的政策来解决人际差异的问题，高中英语分为选修课和必修课。必修课只有 5 个学分，要求很低。但选修课达 21 学分（日本文部科学省 2008），与中国的高中英语教育目标要求相当。

日本的英语课程整体上看还没有完全抛弃“精英教育”的传统，日本的私立高中（Super Science Highschool）和特色高中（Liberal Arts Highschool）有非常优秀的学生，“他们的英语水平非常高，完全可以达到 B2 的水平”（受访者）。但是在公立的普通高中，政府虽然投入巨资、聘请外教、提供教师的在职训练，“公立学校的英语教育（仍）举步维艰”（受访者）。

(4) 俄罗斯基础英语课程特点

俄罗斯的基础教育体系目前正处在教育体制转型期,因此,前苏联时期的教育遗产仍在发挥着重要的作用。

俄罗斯的课堂教学在前苏联时期以经典文学研读、语法分析和文本翻译为主。由于与西方长期对立,其英语教学脱离西方语言教学思潮,被称为“闭门造车”,或“坐在铁窗后学习莎士比亚和狄更斯”(Ter-Minasova 2005)。新世纪以来,“俄罗斯基础教育转型顺利,教师开始实施以交际能力为核心的教学原则。课堂教学强调交际活动,小班教学;教材除了本土教材以外,世界的主要英语教材出版商都在俄罗斯推广他们的产品。学校实行一纲多本的政策,教师或学校可以自主决定教材”(受访者)。外语教育政策与欧洲 CEFR 框架挂钩,采用 CEFR 的能力等级作为联邦或州的英语课程的基础,采用 B2 为教学目标,与法国水平相当。从 2009 年起,还开始学习中国设置统一的高考,称为 Unified State Exam,简称 USE。据 2013 年考题,高考覆盖 CEFR 的三个等级:A2 水平题目占 40%,B1 水平题目占 25%,B2 水平题目占 35%(俄罗斯联邦教育评估研究院 2012)。在教材的设计方面,传统的追求高难度和培养交际能力的做法在教材中共存,俄罗斯教材虽然语言素材的学术性比较强,但其设计的活动却非常现代化,注重在任务的引领下学习语言。

目前,俄罗斯社会正出现一股重视英语学习的热潮,“大量的正规学校转型为‘外语特色学校’。在这些学校里,英语是最重要的课程之一,在课时、活动、教材要求和师资方面都远远高出国家对普通学校的办学要求”(受访者)。俄罗斯的英语学习热潮有三个特点:1)英语学习的起始年龄越来越低。越来越多的学校从学前、甚至从幼儿园开始英语教育;2)英语学习的社会化程度越来越高;3)越来越多的年轻学生利用假期赴欧美等英语国家参加社会实践,以提高英语的语言与文化的综合能力(McCaughey 2005)。

随着改革的推进,一些困扰我国的问题也开始在俄罗斯出现。原本教师自主的课堂、充满交际活动的课程“正在向应试教育转变”(受访者)。目前由于统一高考实施的时间不长,它的负面影响尚未成为全局性的问题。

(5) 巴西基础英语课程特点

巴西是世界上教育公平问题最突出的国家之一,这个问题甚至引起了国际组织的关注(经合组织 2011)。巴西实行半日学制,学生只上半天课,结果是“经济条件好的家庭可以在公立学校放学后把孩子送入私立语言学校(约 40%)”(受访者)。巴西有非常悠久的私立英语教育传统,学生在这些学校可以接受到优质的外语教学。这些学生通过公立和私立两种系统的教育,获得教育上的优

势，“利用这种优势最后通过竞争性的大学考试（ENEM）”（受访者），“进入价廉物美的公立名牌大学”（受访者）。而对于“贫困家庭的孩子，他们在基础教育阶段完全依赖公立的半日制学校读书”（受访者），而“公立学校的教师只有约一半人具有教师资格证”（受访者），教师基本用葡萄牙语讲课，教学手段是语法解释和翻译，教学内容主要是应试性质的。这些穷学生没有条件去私立学校读书，“他们在竞争性的高考中很难获得好成绩，最后只能进入收费较高、但是口碑不高的私立大学”（受访者）。“应届高中生中约 85％的人可获得高等教育的机会”（受访者）。

（6）韩国基础英语课程特点

英语在韩国社会中具有极高的地位，韩国社会普遍认同英语在社会生活中的价值，已被认为是国际通行证、谋生工具和社会地位的象征。由于这些带有夸大性质的认识，“英语教育已经成为韩国教育的重负和争论的焦点”（受访者）。但不可否认的一点是，“韩国近年来年轻人的英语水平上升很快，尤其是六十年代以后出生的人”（受访者）。

韩国的学习文化“注重应试和书面语，不注重人际交流和语言运用”（受访者）。“学生在课堂中以书面语学习为主，热衷钻研应试问题，擅长应付考试，韩国学生在 TOEFL 和 TOEIC 等国际性考试中，常有令人惊异的高分出现”（受访者）。

韩国有公立学校和私立学校两种英语教育。公立学校的教师主要来自韩国的师范院校，“教学方式比较传统”，应试教育是主流，“师范生的语言交际能力比较弱”，连英语教育硕士都“不能自由地在课堂上用英语与教授讨论问题”（受访者），因此，“师范教育培养的教师能力不高”（受访者）。社会“私立外语学校的教师大都是来自英美国家的韩裔，他们在语言能力和教学水平上远远高于公立学校”，但“他们对公立学校的英语教育方式和教学改革影响甚小”（受访者）。这也是韩国补习班盛行的原因之一。学生的学业从小学到高中不堪重负，这种情况甚至引起了国际社会的批评（Shin 2007；Koo 2014）。

韩国的基础英语教育政策与我国一样，都处于非常难以调和的一对矛盾之中。一方面决策者希望提高全民族英语水平，但另一方面又要降低学生学业负荷。韩国的教育政策高调强调英语教育的作用，并且对学生提出了不切实际的期望，例如小学生要能够融会贯通地掌握 520 个词汇，高中生要达到能学习学术内容的水平（韩国科学技术教育部 2008）；另一方面，又把具体的学习量降到很低水平，如整个基础阶段累计词汇只有 1920 个，勉强接近英语阅读的门槛词汇量要求（2000）（Nation 2004），只有中国学生一半左右的学习量。由此可见，韩国外语教育的“象征性政策”与“实质性政策”（邹为诚 2011）差别很大，象征性政

策起到一种呼吁的作用，但真正落实到具体的课程要求时，政策不得不向现实低头。

三、讨论

1.课程理念、社会环境和英语学习

六国的基础英语课程虽然在政策文本上对各自的理念有不同的表述，但共同点是“学习英语是为了获得社会经济利益”。在这个共同点上，六国之间也存在着一些细微差别。法国和日本更加倾向于文化和多元发展，中国和俄罗斯倾向于融入国际社会和加入世界经济的潮流，韩国和巴西则是为了国家的经济发展、在强国林立的国际社会中求得生存之道。

六国的英语学习社会环境有一个共同点，英语与民众生活之间的关系主要局限在与教育有关的领域，譬如升学和学校的学术活动。普通民众仅仅是在涉及出国事务、旅游观光、接待游客等狭窄的领域中接触到有限的英语。与香港、新加坡或者双语国家如加拿大对第二语言的依赖程度相比，这六国的民众在日常生活中对英语的需求是非常微弱的。

对比六国的教育理念、社会环境和文化历史，可以发现六国在英语学习方面都存在比较严重的泡沫，我们姑且称其为“英语泡沫”。泡沫的表征就是六国教育对英语学习目标存在着缺乏理性的一面，英语学习的要求不是产生于理智的思考和判断，而更多的是在社会逼迫之下妥协的结果。法国的泡沫根源是文化精英与普通民众的分歧，文化精英希望抵抗英语霸权，而普通民众则更多地考虑子女在未来世界经济中参与全球化竞争的能力。于是，法国最后只好规定每个学生要学习2门甚至3门外语，从而实现双方的妥协。至于学生的个人发展是否需要这么多门外语，学生是否愿意或者是否有能力学习这么多门外语，似乎无人关心。

巴西所面临的矛盾与法国类似，巴西政府为了发展南美统一市场，号召民众学习西班牙语，但是民众和学术界并不看好这个南美统一市场，更倾向于参与全球化竞争，因而更愿意学习英语。作为妥协，公立学校必须学习英语和另一门外语（实际上是西班牙语）。但是由于巴西半日制的体系，非常有限的课时被社会的分裂浪费掉了；学生不得不利用社会化的商业资源学习英语，这不仅催生了英语泡沫，还使得教育公平问题变得更加严峻。

在俄罗斯、日本、韩国和中国，英语泡沫更为严重。四个国家的共同点是高考，高考的本质就是追求高一级的教育机会和在未来获取更好的经济利益。当经济利益成为课程背后的推动力时，教育一定会产生“泡沫”并且导致学习变质。例如，日本教育界在十年前坚守学术，认为小学不必开设英语课，并且在英语教

学中坚守“生本教育”的理念，但是在工商界的压力下，在看到中国和韩国的小学英语教育发展后，日本被迫放开小学英语教育，同时将英语高中毕业的要求从目前的 B1 提高到 B2，向欧洲高水平国家看齐。

纵观六国的英语教育政策，矛盾的焦点是工商界（包括学生家长）的利益与教育界之间的分歧。无论学校和社会是否有条件，从小学开始教英语已经成为一个不可逆转的国际性趋势。因此，语言教育界当下要讨论的问题已经不是小学要不要教英语的问题，而是要如何教的问题。不仅如此，社会甚至还要求提高高中的出口水平等级。在这种情况下，教师的作用就变得非常重要，因此，各国面临的另一个重要问题是什么样的教师才能应付社会发展的挑战。

2. 英语教师的职业特性

六国的英语教师的职业特点有很大差别。六国对英语教师都有英语能力和教育能力方面的要求，都有教师职业证书体系，但只有法国、日本和俄罗斯比较严格地实施了这个体系。我国对英语教师的英语水平和教学能力没有明确要求。韩国的情况类似，公立师范院校对英语教师的培养并不严格，师范教育与教学实践脱节。巴西的教师资格也不健全，近一半教师没有教师资格证。

六国的英语教师在教师的职业自主性方面差异更大。在法国、俄罗斯和日本，教师的职业自主性比较强，其中尤以法国为最高。教师的职业自主性高低对教学的影响很大。职业自主性高的教师可以灵活地根据学生情况来决定教学内容，可以在课堂上灵活地评价学生，利用形成性评价的方法促进学生学习，可以用等级评价的方式代替一刀切的考试。如果课程标准用能力等级的方式来规定教学内容和评价方式，这就更加需要教师的职业自主性做保障，否则社会就需要投入巨大的成本来设计教学和评价体系。在六国的教育体系中，没有哪一个国家具有能够满足这种需要的经济和社会条件。因此，一个理性的做法就是社会给予教师足够的信任，让教师有足够的自主权来选择教学内容、教学方法和评价方式。

六国在职业自主性方面都有最低限度的保障，在教学内容的选择方面，都实行“一纲多本”的教材政策，教师都可以在选择教学内容方面有一定的自主权。但是在教学评价方面，法国的教师自主性最强，他们对学生的能力评价能够为社会所信任和接受。韩国、日本、中国的教师自主性最弱，社会信任度很低，因而要用各种名目的考试来选拔学生。俄罗斯社会处在转型之中，社会的变化使得俄罗斯的教师正在逐渐地丧失教师的自主性，传统的形成性评价和等级制评价正在逐渐地失去其作用，一刀切的“全国统考”（USE）正使得俄罗斯传统教学中的优点逐渐消失。日本的情况有些特别。日本是一个高度发达的精英社会，但是，日本社会中还有一种“名校”情结在起作用。对学生和社会来说，受什么教育不

重要，重要的是“在什么地方受教育”，形式的重要性大于实质性内容。因此，英语教师给学生的评价不起作用，社会最后只承认学生去了哪所学校，而不是学生到底具有什么样的语言能力。

3. 学习负荷

对比六国的基础英语教育，我们发现了一个值得深思的问题，批评英语学习造成学习负荷过重的问题主要集中在中国和韩国。为何法国和俄罗斯理论上学习负荷最高，他们的学术界和社会却没有提出这样的批评？日本的学生也有种种考试，为何他们现在已经没有了这样的批评？答案可能存在于两个方面，一是课程标准要具有足够的灵活性，能够兼顾各种学习能力和特性的学生；二是教师的职业自主性强，社会给予教师充分的信任，让他们能够在教学中灵活地选择教学内容、教学方法和评价方式，尊重学生发展的规律，最大限度地在认知发展、情感需求和社会能力三者之间求得平衡，而不是完全被高风险、大面积、标准化的考试所左右。在更深层次上的学习负荷过重的问题不仅是课程的问题，还是一个社会问题，需要全社会反思，从我们的教育体系、社会文化和历史传统中寻找原因。

四、结论

本文比较了六个国家的基础英语课程体系，研究表明，我国的英语课程体系虽然在理论上学习负荷不是最大，但却是社会争议最大的国家之一。研究还表明，六个国家的英语课程体系各有各的特点，这些特点是各自的社会文化和历史传统所形成的结果，其独特之处难以被其他国家所效仿。这些结论告诉我们，当我们向别国学习时，一定要深刻理解这些国家为何会有如此的教育政策和实践方法，这才是国际比较教育中最有意义的问题，这样我们才能真正以“他山之石”攻我国之“玉”。

参考文献

Butler, Y. & M. Iino. 2005. Current Japanese reforms in English language education: The 2003 Action Plan [J]. *Language Policy* 4: 25-45.

Byram, B. & L. Parmenter (eds.). 2012. *Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education* [C]. Bristol: Multilingual Matters.

Castelloti, V. 2012. Academic perspectives from France [A]. In B. Byram & L. Parmenter (eds.). 2012. 45-52.

Cummins, J. & C. Davision (eds.). 2007. *International Handbook of English Language Teaching* [C]. New York: Springer.

Goullier, F. 2012. Policy perspectives from France [A]. In B. Byram & L. Parmenter (eds.). 2012. 37-44.

Koo, S. 2014. An assult upon our children [N]. *The New York Times*. August 1, 2014.

Kubota, R. 1998. Ideologies of English in Japan [J]. *World Englishes* 17: 295-306.

Masako, S. & T. Yuichi. 2012. Perspectives from Japan [A]. In B. Byram & L. Parmenter (eds.). 2012. 198-212.

McCaughey, K. 2005. The kasha syndrome: English language teaching in Russia [J]. *World Englishes* 24: 455-459.

Nation, I. 2004. The goals of vocabulary learning and vocabulary size [A]. In I. Nation (ed.). *Teaching and Learning Vocabulary* [C]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press. 11-30.

Phillipson, R. 2007. English, no longer a foreign language in Europe?[A]. In J. Cummins & C. Davision (eds.). 2007. 123-136.

Shin, H. 2007. English language teaching in Korea: Toward globalization or glocaolization? [A]. In J. Cummins & C. Davision (eds.). 2007. 75-86.

Ter-Minasova, S. 2005. Traditions and innovations: English language teaching in Russia [J]. *World Englishes* 24 (4): 21-44.

Tobin, J., D. Wu & D. Davidson. 1989. *Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the United States* [M]. New Haven: Yale University Press.

崔允漷，2013，迎接新的教育评价范式 [A]。载崔允漷、周文胜、周文叶（编），《基于标准的课程纲要和教案》[C]。上海：华东师范大学出版社。1-10。

俄罗斯联邦教育评估研究院，2012，《俄罗斯 2013 国家统一外语考试试卷标准》[M]。莫斯科：俄罗斯联邦教育评估研究院。

韩国科学技术教育部，2008，《英语教育课程标准》[M]。首尔：韩国科学技术教育部。

经合组织（OECD），2011，《教育概览 2011》[M]。北京：教育科学出版社。

日本文部科学省，2008，《中小学英语学习指导要领》[M]。东京：日本文部科学省。

日本文部科学省，2013，《日本英语教育改革实施计划书》[M]。东京：日本文部科学省。

中华人民共和国教育部，2003，《高中英语课程标准（实验）》[M]。北京：人民教育出版社。

中华人民共和国教育部，2011，《义务教育英语课程标准》[M]。北京：北京师范大学出版社。

邹为诚，2011，论外语教育政策研究的性质、任务和方法——代《中国外语》外语教育政策研究专栏主持人话语 [J]，《中国外语》（4）：26-30。

邹为诚，2013，教育部八省市高中英语课程标准（实验）实施情况调查报告 [R]。北京：教育部。

收稿日期：2015-03-09；**修改稿**，2015-04-06；**本刊修订**，2015-04-15

通讯地址：200062 上海市 华东师范大学外国语学院