

# 法语专业基础阶段语言教学中“文化内容融入”测评框架建构

陈元博, 周静

(大连外国语大学 法语学院, 辽宁 大连 116000)

[摘要] 从外语语言水平测量到课堂教学探索, 从试卷测评到教材分析, 《欧洲语言共同参考框架》的制定、“内容语言融合”教育理念的实践, 以及“文化呈现”分析框架的研制为法语专业基础阶段语言教学中的“文化内容融入”测评框架的建构提供了前提和基础。同时, 《普通高等学校本科法语专业教学指南(2022版)》也对“文化内容”融入本科法语教学提出了具体目标。但是, “文化内容”不是一个既有的客观存在, 因而需要对其进行先筛选再建构。不仅如此, “文化内容融入”测评框架不仅要覆盖整个教学过程, 也要具备相应的评价体系以对融入度、融入内容和融入效果进行测量。该框架同时具有先验性和后验性特点, 具有可量化、可描述的测评机制, 并可依据测评反馈进行自我更新。

[关键词] 语言教学; 法语专业; 文化内容融入测评框架; 文化内容

doi: 10. 3969/j. issn. 1673-9477. 2024. 04. 016

[中图分类号] G642. 0

[文献标识码] A

[文章编号] 1673-9477(2024)04-0121-08

《普通高等学校本科法语专业教学指南(2022版)》(以下简称《指南》)要求法语专业的课程体系应突出学科交叉和知识融通, 法语专业学生要具有中国情怀与国际视野、人文与学科素养。语言是文化的一部分, 是文化的载体。<sup>[1]</sup>可见, 外语教师在讲授一门外语时对其所讲授的外语中蕴含的“文化内容”是无法回避的, 甚至“文化内容”就是其外语教学的核心<sup>[2]</sup>。所谓可融入外语课堂的“文化内容”, 既体现为一种观念性的认识和抽象性的表达, 也体现为包含细节表述和明确范围在内的具体内容。大学法语专业的语言教学也是如此, “文化内容”在法语教学中的必要性和重要性应被关注, 并应对其融入教学展开探索性研究。上述研究虽然回答了“文化内容”融入外语教学时关于“融不融”“融什么”“怎么融”的问题, 但对于“融合标准”“融合过程”“融合效果”“融合主体间互动”等方面并未过多涉及, 对这些方面的量化测评研究也没有在基于教学活动全过程的基础上完全展开。而这个量化测评的重要性就在于能够可视化呈现当前大学法语专业语言教学中的问题, 并为后续的教学改革提供方向和依据, 从而符合国家对于法语专业的要求。这也正是“文化内容融入”测评框架需要被建构的原因。所谓“文化内容融入”测评框架, 就是对可融入外语课

堂的“文化内容”进行观念性和细节性的界定, 并对这些内容如何循序渐进地融入各阶段外语课堂进行设计和测评。当此框架开始被建构时, 法语专业基础阶段的语言教学则应被最先关注。因为在这个阶段, 学生从零基础开始学习法语。这就决定了该阶段语言教学的核心和首要任务是法语语言技能的提高。因此, “文化内容”在此阶段的融入也要围绕这个任务而展开。这时, “文化内容融入”就更应基于一个可量化、可测评的框架, 从而对学生法语语言技能的习得起到促进作用。

## 一、理论基础

### (一) 基于《欧洲语言共同参考框架》的法语专业考试测量

在中国法语专业教学与法国对外法语教学领域, 《欧洲语言共同参考框架: 学习、教学、评估》<sup>[3]</sup>(以下简称《欧框》)是外语语言测试的理论来源和实践基础。余春红从语言能力量表及描述语两个层面分析了《欧框》对中国法语水平考试的意义并提出目前我国法语测试所存在的问题,<sup>[4]</sup>同时余春红也对基于《欧框》中面向行动的外语教学理念而展开的DCL法语考试进行了引介并探讨该考试对我国语言测试实践的借鉴作用。<sup>[5]</sup>这类对外语教学的测评研

[投稿日期] 2024-08-02

[基金项目] 辽宁省社会科学规划基金一般项目(编号:L20BWW004); 大连外国语大学高等教育研究课题(编号:2021GJYB04); 大连外国语大学本科教学改革研究项目(编号:2025CXRC07)

[作者简介] 陈元博(1984-), 男, 河南洛阳人, 博士, 讲师, 研究方向: 文学与跨文化。

究指出了诸如国内法语测试注重语言技能且对技能评估不足和参考《欧框》进行测评改革存在困难等问题,也提出通过引入法国本土的法语考试为国内的语言测评研究提供参考或思路。但这类研究并没有针对上述问题提出具体、可操作的解决办法,也没有结合法国对外法语考试(如DCL、DALF、TCF等)对国内法语考试提出相应的实践性解决方案。

《欧框》是基于欧洲国家语言传播需求产生的。法国的对外法语教学历史由来已久,但其根本目的是在世界上传播法语以及其语言所蕴含的法国文化,并扩大法国的影响力。法国对外法语教学主张把文化内容进行区分,然后把大众共有文化引入课堂,<sup>[6]</sup>这与内容教学具有相似性。同时,这类教学也强调与人交际,这也符合《指南》的精神。总之,该教学法不仅有理论研究和实践性的探索,也有对法语语言水平的综合性测评。但以中国的法语专业教学来看,它是不能够完全符合国内需求的,换句话说,中国需要本土化的法语教学法。这个教学法在博采众长的同时要体现中国的主体性,突出语言技能与语言内容的融合学习,强调对中法两国文化以及法语国家与地区文化的阐释能力。不仅如此,英语与法语教学法不应是割裂的,甚至各语种的教学法研究成果也可以被引入到法语教学法本土化的实践中来。同时,存在于中国高等教育体系内的本科法语专业必然也要以培养中国本土的法语人才为中心。尤其在新文科建设、课程思政进课堂的背景下,法语专业更应对《欧框》在中国本土化方面进行探索,并在现有条件下对国内法语教学、学习、考试进行有效的全过程测量以期让教学更加紧密地围绕这个中心。这就使得法语专业教学基于《欧框》进行本土化测评体系的建构研究显得必要,且这个测评体系的全过程性不仅可以对法语专业四级考试等进行测评,也可以对教学内容设置、学生对“文化内容”掌握度等方面进行测评。

## (二)“内容语言融合”测评框架

在外语教学法的中国本土化实践上,常俊跃等提出了包含教学实践、教材建设、考试测评等在内的“内容语言融合”教育理念体系。<sup>[7]</sup>

基于英语专业低年级阶段的语言教学实际,这类研究对开展“内容依托式”教学的可行性进行了探讨<sup>[7]</sup>,并指出了语言技能课程开设过多,语言内容课程开设不足、专业知识课系统性不足、低年级与高年级阶段课程安排失衡等问题。以这些问题为出发点,夏洋等开始对“内容依托式”教学的改革展开实

践<sup>[8]</sup>,在英语专业课程体系中专门设置“内容依托式”课程模块,并以国别(如英国、美国、澳大利亚、加拿大等)和方向性内容(如历史文化、人文地理、社会文化等)为维度设置课程。不仅如此,这类教学研究也注重在一定时间长度上对“内容依托式”教学的改革实践进行效果测量和分析,如“内容依托式”教学理念下对学生英语书面表达能力发展的影响分析<sup>[9]</sup>。这些研究为英语专业的教学提供了新的发展思路和可实践的方案,并对学生学习起到了明显的促进作用。但随着时代的发展,一些新的问题也越来越凸显,例如,在对“内容依托式”课程模块的设置上,包含各国、各方向性内容的课程以何视角呈现:如果只是简单地对外国内容进行引进,中国主体性如何体现;如果是中国英语专业教师改编的外文教材,改动的内容如何在“说外”和“述中”间寻找平衡;在四个学期跨度上各课程间的互动性、语言能力要求的渐进性如何体现;鉴于内容本身也具有时效性,教材内容应以何种频率进行更新等。对这些问题的回答还应回归到对内容的框架性、体系性建构上来。通过这种建构,内容融入相应外语专业课程就会变得统一化、标准化,而不是简单地局限于“内容式”的教材。

对“内容依托式”教学可行性探讨中提到的低年级学生“吃不饱”问题,笔者认为:当前的外语教学不仅要解决“吃不饱”的问题,还要解决“如何吃饱”“吃饱什么”的问题,所以,“内容语言融合”还要解决内容融入语言过程中的质量问题。上述研究表明,在经过一年的“内容依托式”教学后,学生的英语写作能力有了显著提升,但是,这里的因果关系不够明确。这个提高到底是由于内容本身的融入,还是由于内容所依托的体系性知识,又或是因为学生经过一年学习后的知识积累或语言技能提升。如果系列词汇、主题词汇可以帮助学生对课本内容进行记忆,那么是由于词汇本身,还是由于词汇所依托的系列内容或主题内容带来了学习效果提高呢?也正因为如此,研究一个对内容的评价体系就显得必要了。这个体系可以相对精确地测量出学生提高的具体数据,并且对这个提高进行描述性的评价。不仅如此,问卷调查与分析部分的划分也存在问题,内容式教学的目标不能只是为了语言技能的提高,否则,这样的融合会使教学的意义大打折扣并使教学重归于传统的语言技能训练。所以,内容式教学要有一个评价体系来对教学的全过程进行思辨性、阐释性的界定和测评。

针对上述问题,秦中华等已开展了“内容语言融



合”理念下的测评研究,如对英语写作测量标准<sup>[10]</sup>和形成性评估标准研究<sup>[11]</sup>、国外动态评估研究述评与展望<sup>[12]</sup>、“内容语言融合”测评框架构建思考<sup>[13]</sup>。这些研究突出了可测量的标准制定与评价的过程性描述,其中也有对国外评估研究的引介与探讨,并尝试性建构了“内容语言融合”测评框架。这是“内容语言融合”本土化教育理念建构的重要一环,体现出了该理念的发展性和可更新性。本研究虽然也把内容和语言放在一起测评,但仍多集中于对考试本身的测评。同时,以《欧框》的标准来看,“内容语言融合”教学研究除了内容的问题之外,从教学活动开展前到考试结束后整个过程的对比测量也存在疑问,即测试题是否能完全体现出“内容语言融合”教学的理念、基于试题对学生的评价如何对“内容语言融合”教学进行测量。不仅如此,“内容语言融合”始于教学,但不能只归于教学。测评框架不仅要本土化,也要覆盖教学的全过程。

### (三)“文化呈现”分析框架

除了上述基于《欧框》和基于“内容语言融合”理念的考试测评研究之外,也有学者开始研究“文化内容”在英语教材中的呈现内容和呈现方式,并着手制定“文化呈现分析框架”。<sup>[14]</sup>这个框架先根据预先设定的维度和思路对“文化内容”进行划分,然后对教材中“文化内容”呈现方式、呈现内容进行识别、提取、标注,再依托统计所得数据针对教材呈现“文化内容”和对该框架合理性的问题进行分析。除了英语教材之外,其他学者也针对不同语种教材中的“文化呈现”进行了测评,得出了较为相似的结果。例如,“文化内容”上呈现较多的是德国和法国文化,对德语和法语国家与地区的关注相对缺乏,对中华文化和世界多元文化与该语种文化的共同呈现上尚缺深入思考。<sup>[15-16]</sup>总之,这类研究通过数据测量和分析的方法量化了“文化内容”的体系性分类与其呈现的方式,直观展现了各教材在“文化呈现”上的问题,同时也通过所得到的反馈信息对“文化呈现分析框架”提出了方向性调整方案并对围绕“文化内容”的教学研究和教材建设提出了展望。

但上述所说教材中呈现的“文化内容”问题,以及对教材内容进行的量化测评,乃至对框架的调整等都是后验性的,需要通过对教材文本中的数据进行收集整理后方可为后续提供建议,并没有预设性地指出教材中的文化应该以何种方式量化地呈现何种内容。不仅如此,这些建议也多集中于应该如何做,并没有提出可实施、可测评的具体调整方案,例

如,“文化内容”筛选、各国别与地区文化在教材中共现时的比例、“文化内容”与语言内容之间的比例、各阶段教材中文化所占比例及随着学习深入“文化内容”的渐进性设置等问题。

综合以上基于《欧框》、“内容语言融合”教育理念体系、“文化呈现”的研究,从理论阐释到实践探索、从试卷测评到教材分析,国内外学者们进行了深入且富有成果的探索,这些研究为法语专业基础阶段“文化内容融入”测评框架的建构提供了前提和基础。

## 二、“文化内容融入”测评框架的建构思路

《指南》前言中指出法语专业课程体系应突出学科交叉和知识融通,强调跨学科、跨文化的知识建构。这就回答了本科法语专业“文化内容”融入外语教学的必要性问题,并为这个融入提供了理念上的指引。法语专业课程中的“文化内容”要在体现丰富性和多样性的基础上更多展现“跨”的内涵。这个“跨”应是跨学科、跨国别或语种的“文化内容”,是跨学科的“文化内容”筛选,是跨整个教学过程的“文化内容”融入,是包含教师与学生、各类教材与试卷在内跨主体的“文化内容融入”测评。《指南》对法语专业学生要求有中国情怀与国际视野、人文与学科素养化。这不仅为法语专业课程中“文化内容”的框架性与体系性建构指出了具体方向,也为各类“文化内容”(包括思政内容、中法文文化通识内容)与其他国别与地区“文化内容”(包括法语国家与地区和其他国家文化)融入本科法语专业课程提供了纲领性的支持。此外,《指南》也要求在设置课程时要处理好通识教育与专业教育、语言技能训练与专业知识教学等的关系。这就涉及“文化内容”融入法语语言教学时其融入程度的问题。关于这一点,在知识要求部分,《指南》要求学生掌握法语法国相关知识,熟悉中国语言文化知识。掌握和熟悉的要求定下了法语专业课程中中法内容与法语国家与地区内容间比例的基调。在评价要求部分,《指南》提出要科学的评价方式方法,合理使用评价结果,注重过程性评价与终结性评价相结合。这就为基础阶段法语教学的评价机制改革提供了可能性。

在对基础法语课程的描述中,《指南》提出的教学目标之一就是让学生初步形成跨文化交际能力,并能够为学生进入高年级的专业学习打下扎实的语言基础。这为基础阶段“文化内容”融入法语教学划清了目标,也明确了“文化内容融入”在该阶段应处的地位以及初级阶段与高年级阶段的法语专业教学间的关系。但这里存在一些疑问需要解答。《指南》

指出基础法语课程要适当讲授与之密切相关的跨文化交际常识、法语国家的国情与人际交往习俗及其文化背景。但对“适当”的定义与对其量化性测评仍有待回答。也正是这些问题为针对法语专业基础阶段教学的测评体系建构研究提供了空间和方向。此外,既然“文化内容”融入法语专业教学是必要的,那么基础阶段法语教学除了这一打下语言基础的目标之外是否还应有一个打下相应“文化内容”掌握的基础目标呢?因此,结合《指南》的指导思想对这个目标进行评价就成为必然。

基于以上对《指南》的解读,如果对标法语专业基础阶段语言教学的目标,那么对“文化内容融入”展开测评已是必需的。但这个“文化内容”本身不是从来既有的客观存在,也不是所有可被称为“文化内容”的内容都可以被用在本阶段的教学。所以,这个“文化内容”的融入首先是建构性

的,教师需要基于教学目标设定融入标准,并对“文化内容”进行筛选用以教学,在筛选可用于教学的“文化内容”的同时,也要根据各阶段教学的需要制定课程大纲、教学大纲、考试大纲以及教学日历等。不仅如此,这个建构性还体现在融入教学后的“文化内容”不是一成不变的,而是应根据教学的实际情况对其进行不断调整。所以,这个融入要有一个评价体系,并覆盖整个教学过程,如教学前测评“文化内容”的筛选,教学中测评“文化内容”在课堂中的融入,教学后测评学生学得“文化内容”的具体程度。全过程性的评价体系既是先验性也是后验性的。教师要在教学活动开展之前制定框架并提出具体的教学目标,然后在教学过程中进行实践、观察和检验,最后在考试中检验教学目标的实现程度,并提出评价以用来帮助更新或完善框架,以此反复循环,如图1所示。

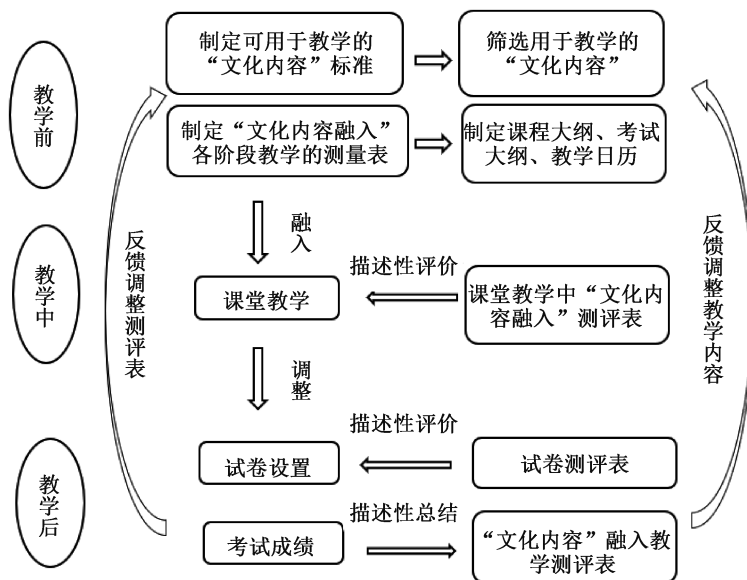


图1 “文化内容融入”测评框架的全过程性

但这个突出全过程性的“文化内容融入”测评框架仍要面对因各教学过程差异所带来的问题并对这些问题提出的具有针对性的解决方案。基于本框架建构性的观点,教学活动开展之前注重的是基于某些思路假设性地对“文化内容”体系进行阐释和建构。教学活动中强调的是对“文化内容”融入外语课堂的实践,这不仅包含教师基于教材的课堂设计、课堂教学以及试卷设置,也包含学生对课堂教学内容的接受度、领悟度以及在这一理念引领下课堂教学的意见。以此来看,这个实践也是对所建构“文化内容”体系的实践性检验。而教学活动后突出的则是对以上两个阶段所发现问题的收集、整理和总结,并根据所得结论调整框架设置,例如,

教师对课堂设计、教学过程、教材内容的设置以及学生所答试卷进行总结并调整框架设置。综上所述,单一性的“文化内容”评测框架是不足够的,要有一个针对不同教学阶段特点的框架体系。这个体系既要体现层级性,即总框架下要有针对不同教学阶段、不同教学实践的分框架也要体现“文化内容”本身的层次性,即对学生在不同阶段应掌握的“文化内容”进行渐进性地分级。

这个突出全过程性和体系性的框架,其根本目的就是为了更精准地实现教学目标,更有效果地展开教学实践,让学生更多地获得相关知识和更好地具备相关素养与能力,并最终实现本科法语人才的培养目标,助力国家和社会的发展。所以,这个框架要有突

出的测评性。这个测评一方面是量化,也就是要先验性地提出“文化内容”融入外语课堂的程度(以百分比呈现融入度),并在教学活动开展过程中通过对师生、教材及试卷等的测评呈现实践中的融入度,然后将这两个融入度进行比较分析,从而引导教师对教学进行相应调整和改革。这个测评另一方面是描述性的评价,也就是除了数字数据也要对“文化内容融入”进行话语性的描述。具体包括以下内容:教师对“文化内容”融入外语课堂做了什么,做到了什么程度;学生对“文化内容”掌握了什么,能够运用到什么程度;课程体现了多少“文化内容”的融入,这个融入与制定教学目标时预设性的融入程度有什么异同等。

综上所述,从理论上来看,只要时间跨度够长,学期越多,“文化内容融入”测评框架在经过不断反馈和调整后会越来越完备,同时其也可作为教学实践提供指引和帮助。不仅如此,这个测评框架也可在进行对应性修改后适用于其他阶段的法语专业课程以及其他专业课程(如外语与非外语类课程),其不仅可以测评“思政内容”融入外语课堂,也可以测评教材,甚至可以为“讲好中国故事”等理念融入各类课程的程度进行测评。

### 三、“文化内容融入”测评框架的设计

基于上述思路,“文化内容”融入基础阶段法语教学的测评框架可在三个组成部分上进行建构,如图2所示。首先是“文化内容”筛选框架。这一体系以基于基础法语1—4课程需要而建构的“文化内容”筛选标准为基础,在横向和纵向上把“文化内容”进行细分,横向上包含文学、政治、历史、地理等方向,纵向上从初级内容到高级内容共包含信息类内容、认知类内容、阐释类内容和思辨类内容。其次是“文化内容融入”教学全过程测量框架。这一框架主要包含以下内容:教学活动前对教学大纲、课程大纲等教学资料中所预期融入的“文化内容”进行测量,检测其是否符合“文化内容”筛选框架的要点;教学活动中对课堂教学内容中的“文化内容融入”进行测量,检验其是否符合教学大纲的要求;教学活动后对师生进行问卷调查,并对试卷以及成绩进行测量,评价整个学期教学活动结束后的“文化内容融入”效果。最后是“文化内容融入”的描述性评价框架。这一框架是对上述教学过程的量化和描述性测评,主要从融入度、融入内容、融入效果三方面进行评价。

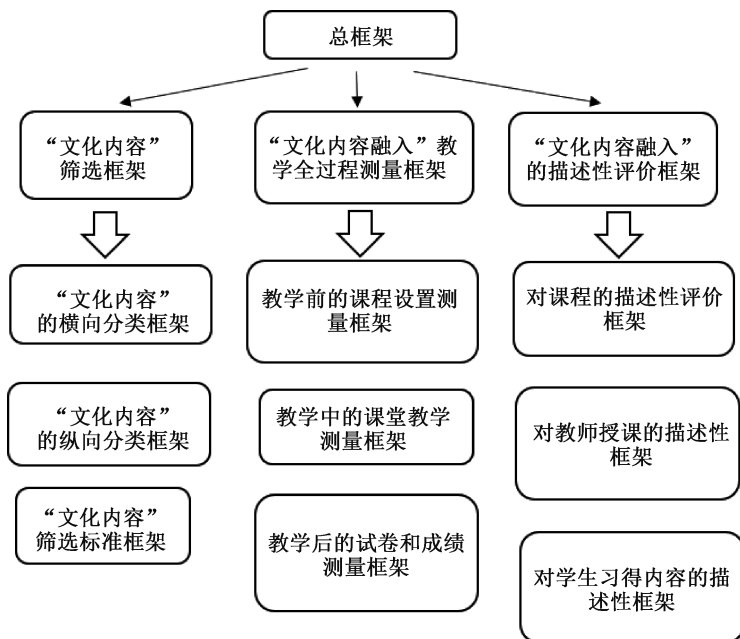


图2 “文化内容融入”基础阶段法语教学的测评框架

除了本框架的体系性建构,“文化内容”在融入比重、融入内容、融入层级上也应被量化如表1所示。在融入比重方面,由于法语专业的教学是从零基础开始,基础法语1—4课程仍要以传统的语言技能教学为主,但随着教学进度的推进,学生也会逐渐具备一定的法语语言能力,所以在本阶段的教学“文化内容”融入设置的比例从10%开始逐渐增加并

在第四学期时达到40%。同时,按照《指南》的要求,“文化内容”融入时也要包含中国、法国以及法语国家与地区的“文化内容”。但鉴于法语专业所学语言为标准法语,学生一开始接触的语言内容也多源于此,所以法国文化在整个“文化内容融入”中要占主要部分,其在四个学期教学中的占比设置依次为90%、80%、70%、60%。但随着学生语言基础的逐渐



巩固,多样性“文化内容”融入语言课堂成为必须实践的,所以法语国家与地区文化比例设置也从10%增加至20%。不仅如此,中国学生普遍已了解并掌握相应程度的中国文化知识,所缺少的只是相应的法语表达,所以中国文化的融入可以从第三学期开始,占比从10%增加至第四学期的20%。在融入内容和融入层级方面,基础阶段法语教学的目标是让学生具备初级的法语语言综合运用能力,同时为高

年级阶段的法语学习打下基础,所以前三个学期的“文化内容”主要以初级的信息类和认知类内容为主,第四学期为阐释类的中级文化内容,其讲授语言也从中文逐渐变为中法双语。在制定上述量表之后,可在此量表所列百分比的计算方法上更进一步,聚焦于“文化内容”在课程大纲等教学材料中的计算方法、在教材中的提取方法、在学时或课堂时长上的安排,以及在试卷中相应比例分值的设定。

表1 法语专业基础阶段教学中的“文化内容融入”量表

课程构成	基础法语1	基础法语2	基础法语3	基础法语4
语言技能	90%	80%	70%	60%
比重	10%(其中法国文化占9/10、法语国家与地区文化占1/10、中国文化占0)	20%(其中法国文化占4/5、法语国家与地区文化占1/5、中国文化占0)	30%(其中法国文化占7/10、法语国家与地区文化占1/5、中国文化占1/10)	40%(其中法国文化占3/5、法语国家与地区文化占1/5、中国文化占1/5)
内容	信息类	信息类	认知类	阐释类
国别与区域	法国、法语国家与地区	法国、法语国家与地区	中国、法国、法语国家与地区	中国、法国、法语国家与地区
文化内容层级	初级	初级	初级	中级
层级	简单	简单	简单	中级
讲授语言	中文100%	中文90%、法文10%	中文80%、法文20%	中文70%、法文30%

除了量表的制定,本框架还要从课程、教师和学生三个角度对“文化内容”在基础阶段法语教学中的融入进行描述性评价,见表2。除表1对各学期课程中“文化内容融入”的界定之外,课程评价也要在四个学期的跨度上对与文化相关的语言内容和语言技

能进行描述,按照从简单到中等的难度的划分,它们分别为《基础法语1》常识和词汇、《基础法语2》信息类文化内容和词组与短句、《基础法语3》认知类文化内容和句法与段落、《基础法语4》阐释性文化内容和语言综合运用。教师评价方面,除对所讲授语

表2 “文化内容融入”基础阶段法语教学的描述性评价表

课程	描述性评价
基础法语1	(1)课程能涉及法国与法语国家地区的简单文化常识和法语文化词汇。 (2)教师能用中文提及和讲解简单的法国与法语国家地区文化常识,并使用简单的法语词汇表达。 (3)学生能理解、掌握并表述简单的法国与法语国家地区文化法语词汇,能用中文对所涉法国文化内容进行讲述。
基础法语2	(1)课程能依托简单的日常生活场景,涉及相关主题的法国与法语国家地区信息类文化内容,以及相关的法语词组表达方式、几个词组和现成短语组成的基本文化信息。 (2)教师能用中法文准确介绍相关主题的法国与法语国家地区信息类文化内容,并对相关文化信息的法语表达进行解释和总结。 (3)学生能理解相关文化主题的基本法语短语和词汇,能阅读简短的法语文章,并能用简单的法语句子书写相关文化内容。
基础法语3	(1)课程能全面覆盖中国、法国与法语国家地区的相关认知类文化内容,涉及相关的法语句法和简单的法语段落书写。 (2)教师能用中法文详细讲解中国、法国与法语国家地区的认知类文化内容,归纳和总结相应的法语句法和简单的法语段落书写。 (3)学生能准确理解相关主题的文化内容,能用一定的法语语言技能和词汇量与法语母语人士进行简单的跨文化交流,能就个人熟悉的主题用法语编写简单的连贯文章,并能简单描述对该文化内容的看法。
基础法语4	(1)课程能全面覆盖中国、法国与法语国家地区的阐释性文化内容,涉及基于一定文化主题的法语句法综合运用。 (2)教师能在大部分时间里用法语讲解并探讨中国、法国与法语国家地区的阐释性文化内容,总结和讲授基于主题展开法语论述的方法。 (3)学生能对中国、法国与法语国家地区具有广泛的文化认知能力,能初步用法语描述文化、表达观点和展开论证,能与法语母语人士进行正常的跨文化交流。

言的要求之外,也要参照渐进性的原则对教师授课要求进行描述。《基础法语1》要求能提及并讲解文化常识和简单的法语词汇及表达;《基础法语2》要求能准确介绍相关主题的信息类“文化内容”及总结相关法语表达;《基础法语3》要求能详细讲解全面的认知类“文化内容”并归纳总结相关法语句法;《基础法语4》要求能全面讲解和探讨阐释类“文化内容”并讲授基于主题展开的法语篇章论述方法。此外,以上述为基础,本评价表对学生掌握“文化内容”也应有相应的描述,这一描述不仅包括从理解掌握简单的常识和法语词汇到理解主题性的短语并要求简单书写,而且包括从准确理解相关“文化内容”并要求简单描述到要求具有广泛的文化认知能力并对“文化内容”展开论述。

从整体来看,一方面,基础阶段法语教学中的“文化内容融入”测评框架具有结构性的特点,其既有总框架也有各级别的细分框架,并同时包含了先验性的“文化内容融入”设置和后验性的教学内容与试卷分析。这就使其能对该阶段的法语教学改革提供有效意见,并使该框架本身具有自我更新性。另一方面,该框架的特点也在于可量化、可描述性的测评。这使师生都能够精准把握教学动态的细节,从而进行有针对性的改进。但这并不意味着本框架是完备的。归根到底,要看其能否对基础阶段法语教学改革起到有效的积极作用,能否为高年级的法语专业方向课程体系建设起到支撑作用,并能够呼应国家对大学法语专业本科人才培养的需要。

#### 四、“文化内容融入”测评框架的应用

依托“文化内容融入”测评框架,某外国语大学法语专业对基础阶段专业核心课程基础法语1—基础法语4展开了教学改革实践。这一阶段课程采用的教材为外研社出版的《新经典法语1》《新经典法语2》(第二版)和《新经典法语3》(第一版)。首先,基础法语教研室教师团队依托教材对“文化内容”进行统计、筛选和归纳,并在课程大纲、教学日历等教学资料中对其进行横向和纵向上的双重划分,同时明确各学期课程的“文化内容融入”目标。其次,基础法语教研室教师团队对课程设计进行改革。除《基础法语1》(以法语语音训练为主)不作改动之外,教研室把原有的《基础法语2》(共计10学分,每周10课时,总课时170)拆分为《基础法语2》(8学分,每周8课时)和《法语语法1》(2学分,每周2课时),把《基础法语3》(10学分,每周10课时)拆分为《基础法语3》(6学分,每周6课时)和《法语语法

2》(4学分,每周4课时),把《基础法语4》的学分从10分减为8分,总课时量从170减为140。这个改革以坚持法语语言技能训练为核心和前提,同步设置专门课时(每周至少2课时)对每单元所涉“文化内容”进行有计划地引入和讲解。最后,基础法语教研室教师团队对试卷设置进行改革。基于以上课程的划分,改革后《基础法语2—基础法语4》的试卷更加侧重对学生法语语言文化综合运用能力的测评,在试题中呼应和突出教学活动前所设定的“文化内容融入”内容和目标,如更改原有的短句翻译为围绕某文化主题的篇章翻译,增设与课程“文化内容”相关的简答题等。

在基于“文化内容融入”测评框架对以上改革进行测评后发现:各课程都达到了课前所设计的“文化内容融入”目标,对其进行更进一步的改革具有可操作性和可实现性;教师也具备相应的能力且对该实践具有一定热情;学生也对各文化主题有不同的兴趣度,一定程度上促进了教学活动的展开;试题对各课程所涉“文化内容”进行了有效呼应,但从学生成绩来看学习效果不尽相同,这有待进一步且在更长时间的教學观察下探索。

#### 五、研究结论与展望

##### (一) 研究结论

如上所述,不论是关于“文化内容”与外语课堂的关系问题,还是在外语教学中对教材、考试以及语言水平的测量,国内外学者进行了大量的实践性研究,也有很多测评框架的建构研究。本研究通过上述教学改革实践发现,“文化内容融入”测评框架对基础阶段的法语教学具有显著的方向指导性。但是,该框架仍有可进一步思考的地方,例如,在课堂教学方面,该框架仍需参照教学目标对教师和学生进行课堂观察、问卷调查和访谈;在试卷方面,该框架仍需进行跨课程的系统性研究,即在突出各课程特点的同时对“文化内容融入”的相关试题设置进行多维度测评。

##### (二) 展望

从框架本身来看,本框架虽然强调了“文化内容”建构性的特点,也提出了建构的思路,但是有待对“文化内容”筛选标准的建构进行探讨;本框架虽然也突出“文化内容融入”的全过程性,也提出了具体的测量对象和目标,但是有待对测量方法进行探索;本框架虽然建立了一套相对完整的描述性评价体系,也明确了不同阶段对“文化内容”习得的要求,

但是目前只针对法语专业初级阶段的教学,也只是预期性地把思辨类“文化内容”划入高年级教学作为与之联系的基础。如何在同一框架内对整个本科阶段法语专业教学进行改革还有待进一步思考和探索。不仅如此,本框架与其它语种的初级阶段教学也未有过多呼应。虽然每个语种都有其特点,但在中国建设文化强国的背景下,是否可以建构一个具有普遍性、统一性的框架来指导中国的大学外语教学,这正是下一步研究需要关注的地方。

### 参考文献

- [1] 束定芳. 语言与文化关系以及外语基础阶段教学中的文化导入问题[J]. 外语界, 1996, (1): 11-17.
- [2] KRAMSCH C. Context and culture in language teaching [M]. Oxford: Oxford University Press, 1993: 8.
- [3] 欧洲理事会文化合作教育委员会. 欧洲语言共同参考框架: 学习、教学、评估[M]. 刘骏, 傅荣, 译. 北京: 外语教学与研究出版社, 2008.
- [4] 余春红. 《欧洲语言共同参考框架》对我国法语水平考试的启示[J]. 法国研究, 2013, (4): 89-93.
- [5] 余春红, 傅荣. 论 DCL 法语考试——面向行动的语言测试[J]. 外国语文, 2015, 31(1): 139-143.
- [6] 谈佳, 傅荣. 价值观在法国对外法语教材中的融入[J]. 外语教育研究前沿, 2019, 2(3): 19-27.
- [7] 常俊跃, 赵秀艳, 李莉莉. 英语专业低年级阶段系统开展内容依托教学的可行性探索[J]. 外语与外语研究, 2008, (12): 24-30.
- [8] 夏洋, 常俊跃. 英语专业基础阶段内容依托式教学: 问题与对策[J]. 江苏外语教学研究, 2010, (1): 6-12.
- [9] 高璐璐, 常俊跃. 英语专业基础阶段内容依托教学对学生英语书面表达能力发展的影响分析[J]. 中国外语, 2013, 10(1): 54-59.
- [10] 泰中华, 刘芹. 基于理论与实证分析的大学生英语写作能力标准研究[J]. 外语测试与教学, 2016, (1): 55-61.
- [11] 泰中华, 刘芹. 英语写作能力形成性评估标准建构研究[J]. 外国语文, 2017, 33(5): 143-149.
- [12] 泰中华, 王硕. 国外动态评估研究述评与展望[J]. 天津外国语大学学报, 2022, 29(1): 84-95.
- [13] 泰中华, 常俊跃. 内容语言融合测评框架构建思考[J]. 外语与外语教学, 2022, (2): 97-106.
- [14] 张虹, 李晓楠. 英语教材文化呈现分析框架研制[J]. 中国外语, 2022, 19(2): 78-84.
- [15] 谈佳, 张璐. 《法语》(修订本)的文化呈现研究[J]. 外语教育研究前沿, 2022, 5(4): 53-60.
- [16] 葛囡囡. 中国德语教材文化呈现研究——以《当代大学德语》为例[J]. 外语教育研究前沿, 2022, 5(4): 61-68.

[责任编辑 李瑞萍]

## Construction of the Evaluation Framework for the "Integration of Cultural Contents" at the Basic Level of French Language Teaching for French Majors

CHEN Yuanbo, ZHOU Jing

(Department of French, Dalian University of Foreign Languages, Dalian, Liaoning 116000, China)

**Abstract:** The formulation of the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), the practice of the Content and Language Integrated Learning (CLIL), and the development of the cultural representation analysis framework, all of these have provided the prerequisites and foundations for the construction of an assessment framework for the input of cultural contents in the basic stage of French language teaching for French majors, ranging from the measurement of foreign language proficiency to the exploration of classroom teaching, from the evaluation of test papers to the analysis of teaching materials. Meanwhile, *Teaching Guidelines for French Majors in Undergraduate Programs in Regular Institutions of Higher Education (2022 Edition)* has put forward specific goals for integrating cultural contents into undergraduate French teaching. However, cultural contents are not available objectively when teaching, and they need to be screened and constructed accordingly. Moreover, the integration of cultural contents should cover the whole teaching process and have a corresponding assessment system to measure the degree, contents, and effects of integration. In this sense, both apriority and posteriority in nature, this framework not only has a quantifiable and describable assessment mechanism, but also can update itself according to the assessment feedback.

**Key Words:** language teaching; French major; cultural content integration assessment framework; cultural content