

中国ESP研究

中国ESP研究

CHINESE JOURNAL OF ESP

主 编：孙有中

2018 1

2018

1

外研社

外语教学与研究出版社
FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND RESEARCH PRESS

中国 ESP 研究

第9卷 第1期 2018年6月 目 录

专家专栏

特约专栏一

主持人：樊葳葳

学习者对研究型 ESAP 课程的认可度调查	都建颖 彭啟敏 张悦	1
中国非英语专业大学生学术英语概要写作特点研究	李琼	18

特约专栏二

主持人：白永权

基于“需求分析”的医学院校大学英语课程体系优化建设	卢凤香 田甜 李星明 刘涵	27
中医英语水平考试研发及试点考试数据分析	丁年青 任荣政 周恩 段英帅 杨星君 张李赢 施建蓉	37

语言研究

基于 VOICE 的商务英语口语教材中赞同语实证研究	龚一凡	47
----------------------------------	-----	----

教学研究

团队教学在研究生学术英语能力培养中的可行性和有效性研究 ——以研究生英文论文口头汇报课程为例	陈卓林 易韩冬	54
浅谈商务沟通三大原则在商务英语写作教学中的应用	张氲	65
同伴反馈在商务英语写作中的作用研究	归樱	73
回译在英文技术写作教学中的应用研究	张宏岩 徐彬彬	88
基于语类分析理论的产品说明书翻译教学实证研究	王晓慧 高菊霞	98

科技英语回译合作学习教学模式构建	依 涵	104
------------------------	-----	-----

课程研究

探索理工类大学生通用学术英语课程建设	叶云屏	113
以学习为中心的研究生英语科技写作课程设计	李 平	120

学术前沿

中国企业英语能力需求情况研究		
——一项基于话语能力的调查报告	黄 萍 梅 迪	128
国际ESP研究现状与研究热点分析		
——基于Web of Science和CiteSpace可视化分析	闵小梅	143

会议综述

践行谈判人才培养理念，推进谈判教师专业化发展		
——“首届全国商务谈判师资高级研修班”综述		157

English Abstracts		160
-------------------------	--	-----

本刊稿约		168
------------	--	-----

Chinese Journal of ESP

Vol. 9, No. 1, June 2018

Contents

Learners' Perceptions of Research-Based ESAP Course	By Du Jianying, Peng Qimin & Zhang Yue	1
On Characteristics of Academic Summary Writing by Chinese Undergraduates of Non-English Majors.....	By Li Qiong	18
Optimizing the English Curriculum for Medical University Students Based on “Needs Analysis”	By Lu Fengxiang, Tian Tian, Li Xingming & Liu Han	27
Development of “TCM English Proficiency Test” and Data Analysis of Pilot Test	By Ding Nianqing, Ren Rongzheng, Zhou En, Duan Yingshuai, Yang Xingjun, Zhang Liying & Shi Jianrong	37
VOICE-Based Empirical Study of Agreeing Expressions in Oral Business English Textbooks	By Gong Yifan	47
Practicability and Effectiveness of Team Teaching in the Academic English Course for Postgraduates—An English Paper Oral Presentation Course	By Chen Zhuo, Lin Yi & Han Dong	54
On Possibility of Applying the Three Basic Business Communication Principles to the Teaching Process.....	By Zhang Yun	65
Investigation of the Effects of Peer Feedback in Business English Writing	By Gui Ying	73
Research on Application of Back Translation in the Technical Writing Course	By Zhang Hongyan & Xu Binbin	88

An Empirical Study on the Teaching of Genre Analysis-Based Product Instruction Translation	By Wang Xiaohui & Gao Juxia	98
Towards Constructing a Teaching Model of Back-Translation Cooperative Learning in EST	By Yi Han	104
An Explorative Endeavor to Develop EGAP Courses for Science and Engineering Undergraduates	By Ye Yunping	113
A Learning-Centered Course Design of Scientific Writing	By Li Ping	120
English Competences Needed for the Workplace in China: An Investigation of Discursive Competences	By Huang Ping & Mei Di	128
The Development and Focus of International Research on ESP —An Analysis Based on Web of Science and CiteSpace	By Min Xiaomei	143
English Abstracts		160
Submission Guidelines		168

学习者对研究型 ESAP 课程的认可度调查

都建颖 彭啟敏 张悦 华中科技大学

摘要：本研究属于学术用途英语领域的实证研究，旨在通过问卷和访谈，调查华中H大学学生对研究型 ESAP 课程的评价和反馈，同时根据所获取的数据，探究大学英语教师在学术英语教学中的最大潜能。调查数据显示，学生对 ESAP 课程普遍认可，尤其是融入认知能力的语言课堂和以科研为导向的师生互动使 ESAP 课堂有益且有趣，随着课程的深入以及研究的进展，学生对学术文体的陌生感逐渐减弱，而对学术英语的鉴赏力和自信心日益增强。数据分析结果表明，学生的英语水平与他们对研究型 ESAP 的认可度之间仅存在弱相关。这说明，研究型 ESAP 教学不仅为学生提供真实的学术英语交流语境，也帮助学生理解和运用高阶思维，同时减少因语言水平差异而产生的负面情感干扰。因此，教师在设计学术英语课程时既要立足语言能力的恒定地位，又要根据学生需求调整语言能力在教学活动中所占的比重。

关键词：专用学术英语、研究型教学、学习者认可度、英语水平、认知能力

一、引言

学术用途英语 (English for Academic Purposes, 简称 EAP) 课程大多以学术素养和学习技能为核心, 采用基于体裁的教学法, 而对认知能力缺乏足够重视 (黄源深 2010; 王守仁 2013; 文秋芳 2014)。认知能力, 即高阶思维能力或批判性思维能力, 包括探究问题、合理判断、理性决策等能力, 对专业学习、科学研究及职业发展至关重要 (Brew 2007: 7)。

鉴于绝大多数 EAP 教师的语言学专业背景, 他们在研究型专用学术英语 (English for Specific Academic Purposes, 简称 ESAP) 课堂的教学能力和课程效果不免受到多方质疑。这一问题虽然已在理论层面经过探讨和论证, 但仍需要教学实践和实证数据提供补充。

本文基于学生视角, 从以下三方面汇报和分析华中地区某科研院校 H 大学的 ESAP 课程:

- 学生对研究型 ESAP 教学环节的认可度;
- 学生对研究型 ESAP 课程内容的认可度;
- 学生对研究型 ESAP 课程认可程度与自身英语语言水平之间的相关性。

笔者期望通过课程设置和学生反馈等方面的实证数据, 引发同行讨论, 共同探究大学英语教师在 EAP 教学中的最大潜能。

二、理论背景

EAP的首要特征是满足学生的专业或学术需求,遗憾的是,作为关键因素的“专业性”(specificity)在理念和实践层面却始终未能凸显。Hyland (2002)指出,专业性的缺失不仅减弱EAP的教学效果,也阻碍其从通用英语(English for General Purposes,简称EGP)中脱颖而出。因此,必须让“专业性”回归EAP理论和实践。现实问题是,EAP缺失的只是专业领域的学术素养吗?对于本科EAP课程而言,科研能力是否是一个不可企及的教学目标?以下将从理论和教学层面对这两个问题进行探讨。

2.1 认知能力与EAP理念

EAP这一理念由Tim Johns(1974)首次提出,之后受“交流能力标准框架”(Canale & Swain 1980)和“交际教学法”(Richards 2006; Savignon 2007)的影响,其内涵由最初的学术语言能力扩展为学术交流能力,教学目的不仅是培养学术交流所需的语言能力,还要培养学生的社会文化能力和认知能力(Cheng 2006: 77; Hyland & Hamp-Lyons 2002: 2; Hyland 2006: 2; Alexander 2012: 99-102; Turner 2004)。在最近的EAP理论框架中,认知能力被清晰地诠释为批判性思维能力,包括理解能力、提问能力、分析能力和评价能力(Alexander *et al.* 2008: 262-264)。尽管这些能力非常重要,在语言教学中却鲜有涉及,大多数EAP并未将其系统纳入课程计划(Alexander *et al.* 2008: 251)。

EAP教学中认知能力的缺失,一方面归因于学生对课程认知的偏差,将EAP作为一门高级语言课程(Turner 2004),专注于听、说、读、写四项基本语言能力(Liu *et al.* 2011)。另一方面,语言与专业的融合也容易导致EAP教师的工作压力感和挫败感(Howe 1993; Johns 1997)。目前,大多数EAP课程具有补救和辅助功能,旨在夯实基本语言能力,帮助学生适应以英语为媒介的专业课程学习(Harwood 2005; 王守仁 2013; 文秋芳 2014)。

然而,许多专家质疑这种以语法能力和学习技能为核心的EAP课程能否满足专业课程学习的需求(Belcher 2006; Bruce 2008; Alexander 2012),主张将教学重点由“E”(English)转向“AP”(Academic Purposes,即学术用途),EAP应当成为专业课程的有机组成部分,EAP教师应发挥语言学专长,基于文本和语境分析,对专业领域的文献进行深入研究(Hyland 2002; Turner 2004; Cheng 2006; Belcher 2006)。专业领域的语言知识可能对学科学习提供一定的帮助,但无法确保学术交流能力的提升。因此,如何才能发挥大学英语教师在EAP教学中的最大潜能,不仅需要理论支撑,还需要实证探索。

2.2 研究型EAP教学

研究型教学起源于1969年美国麻省理工学院的本科生研究计划(Undergraduate Research Opportunities Program,简称UROP),并很快在各地高校流行(Cohen & MacVicar 1976: 199)。该计划核心理念是本科生除了学习知识,还应进行科研探索(Hatti & Marsh 1996: 533-534; Healey & Jenkins 2009: 3)。研究型教学的要旨是以学生和学习为中心,鼓励学生参与科研活动和教学大纲的制定,全面了解本专业领域的研究动态和发展历程(Jenkins & Healey 2012; Healey *et al.* 2014: 17)。

尽管将教学、研究和学习相结合的途径各不相同,但都有一个共同的前提,即师生来自

同一专业领域 (Boyer Commission 1998; Jenkins 2007; Healey & Jenkins 2009), 学生参与研究虽不一定能产生新的专业知识, 却无疑会为认知发展、个性发展以及职业发展提供有力驱动 (Hunter *et al.* 2006; Healey *et al.* 2014)。

EAP教师与学生很少有共同的专业领域, 但仍可采用研究型教学。不过这种课程中的研究通常由教师主导且大多从语言学视角出发, 以培养读写能力为主 (如 Swales & Feak 1994; Bhatia 2008)。也有许多语言教学专家认为, 尽管学生的专业领域不同, 但读写能力和认知技能是跨学科的 (如 Atkinson 1997; Benesch 2001; Belcher 2006; Melles 2008)。以此为理论指导, Melles (2008) 针对工科留学生设计了融合语言技能和批判性思维能力的EAP课程, 其成功之处在于帮助学生通过文献搜索、分析、整合以及评价撰写有效的文献综述。

诚然, 由教师主导, 以语言学研究为基础的通用学术英语课程 (English for General Academic Purposes, 简称EGAP) 也包含一定的认知元素, 然而EAP教学是否可以就此止步? 考虑到大学英语一线教师的潜能, 我们希望以实证数据探讨“以需求为根本, 以内容为依托, 以能力为核心, 以项目为驱动, 以学生为中心和以使用为目的”(蔡基刚 2012) 的学术英语在我国高校本科教学中的可行性。

为此, 笔者进行了跨专业研究型EAP教学的尝试, 该课程设计的特点在于将任课教师的语言能力和研究能力与学生的学科专业相结合, 使EAP课程更加贴近学生的专业探索, 从而凸显其为学术服务的教学宗旨。下文将作详细介绍。

三、H大学研究型ESAP课程设计

本研究在华中地区某综合性科研院校 (以下简称H大学) 进行。该校共设12个学科94个专业, 迄今共有539门专业课在课堂教学、作业布置以及考试中使用英语。EAP课程自2012年进入H大学, 仅面向部分院系的一年级新生, 为期一学年。这些学生入学时通过数学、物理等综合测试进行选拔, 英语成绩不作为考核指标。与常规教学的学生相比, 这些学生有更多以英语为媒介的专业课程, 也更早涉足专业研究。

和国内外大多数EAP课程一样, H大学在EAP教学中也采用文体分析与技能培养相结合的模式, 教学目标主要包括介绍学术原则、分析语言特征、辨析话语策略、掌握学习技能。考虑到国内大一学生对教材有一定依赖性, H大学的EAP教学团队编写了融学术文体、学习技能、思辨能力为一体的一套教程, 使EAP课程更加系统化, 但困惑仍不时出现。尽管可以合理推断, EAP课程所传授的语言技能及学习方法有助于学生参与以英语为媒介的专业课程学习, 但却无法取得具体证据以证明EAP学生在专业领域认知能力的提高。这种突显通用性并带有明显语言学特征的教学, 似乎印证了Hyland等EAP专家的忠告: 与专业学科脱节, 势必会让ESP/EAP湮没在EGP的影子里。然而, 批判性思维能力、高阶思维以及认知能力被认为是“软技能”, 在很大程度上受语言、文化等社会因素以及性格、目的、动机等个体差异的影响, 因此在教学和测试中均存在很大难度 (Ennis 2008)。

面对上述情况, H大学EAP教学团队从2015年秋开始对为期两个学期的教学大纲进行了完善和改进: 将EGAP课程压缩为一个学期, 介绍学术文体和学习技能; 第二学期 (即

2016年春季学期)实施研究型ESAP教学,着重培养认知能力,并以课题小组为单位进行以英语为媒介的学术活动。课程为32学时,每周2学时,共计16周。106名大一新生分别来自四个不同专业。表1为学生信息及高考英语成绩(满分150分)。

表1 ESAP课程学生信息及高考英语成绩

专业	人数	性别 (女/男)	英语成绩 (平均分)	英语成绩 (最高分)	英语成绩 (最低分)
经济学	20	10/10	131.6	139	120
光电工程	29	8/21	136.2	141	126
计算机科学	29	5/24	130.3	141	120
生物工程	28	7/21	127.3	136	112

根据H大学的ESAP课程大纲(详见附录I),教师的讲授内容基本依循学术论文写作的IMRD(引言、方法、结果、讨论)模型,旨在帮助学生熟悉学术文体的语言和篇章特征。学生需要根据自己的专业,完成从确定研究方向、查阅相关文献、参与小组讨论、撰写学术论文直至口头汇报研究成果的整个学术研究过程。这一过程不仅为学生提供了学习学术语言、进行学术交流的机会,也为他们的认知和思维训练提供了专业内容,从而将语言和认知能力融合到学术活动中。EAP教师以工作坊或课外辅导等形式,就学生在论文写作和科研过程中涉及的语言、语篇、课题设计、学术规范等问题提供指导。

教学的最初两周至关重要。学生需在老师介绍完文献搜索和批判性阅读技巧后,结合自己的专业兴趣确定研究方向,并从第三周开始形成5至6人的课题小组。此后学生以小组为单位,组内分工,与同班其他小组形成科研社团(research community),参与各项学术活动(详见附录I)。课程结束之后,每个课题小组需撰写5000词左右的英文论文,包括标题、摘要、关键词、正文、图表、参考文献以及附录等学术论文的重要部分。

如附录I所示,H大学的ESAP课程紧密围绕学生的专业科研项目,与项目式教学的主要区别在于该课程的多元性:既鼓励学生探究专业知识、提升认知能力,也系统培养学术语言、学术文体、学术交流能力。这种多元性对学生来说意味着多重挑战:他们不仅要学习各种学术语言和交流规范,还要利用有限的专业知识进行科研活动。在专业学习的初期,这些科研活动不一定能有新的知识产出,但学生可以通过全程体验英语为媒介的科研活动构建对语言、专业知识和思维技能的个人理解。正是在此意义上,研究型ESAP教学具有独特性和创新性。

时间投入是H大学EAP课程对教师的最大挑战。除了运用语言学知识和科研经验,EAP教师还需要投入大量时间通过多种方式监管学生的课题研究进程,布置阶段性任务,评价学生表现,并对论文的撰写、研究的可行性、小组讨论的深度、研究方法的合理性提供指导。在整个课程中,EAP教师不负责讲解和评判专业知识,而是对研究过程实行监管,并从语言和认知视角提供帮助(Hyland 2002: 394; Alexander et al. 2008: 7)。

四、数据收集和处理方法

4.1 数据收集

问卷可以帮助研究者获取量化数据和质性信息 (Gass & Mackey 2007), 而以目的性对话为形式的访谈则有助于针对问卷问题寻求进一步的回答, 或获取更深入的信息 (Heigham & Croker 2009)。在二语教学研究中, 问卷和访谈常常用以提取学习者对课堂教学的态度、信念、兴趣以及价值判断等方面的数据 (Dörnyei 2003)。本研究采用调查问卷和后续访谈, 探究学生对研究型ESAP课程的接受程度。问卷和访谈均使用学生的母语 (汉语) 进行, 以确保学生准确理解和回答问题。问卷在课程结束时当堂发放、完成并回收。

本研究参考Dörnyei (2003) 关于二语学习者态度和动机的分类, 借鉴Chang *et al.* (2015) 对学习者可信度的维度划分, 设计出72个问卷题项, 并在先导研究阶段对500名EAP学生进行试测, 再由20名理工科本科生、4名语言教育专业研究生以及3名EAP教师进行试做。这72个问题分别涉及教学环节 (54个问题, Cronbach α 信度系数=0.97) 和教学内容 (18个问题, Cronbach α 信度系数=0.98)。如附录II所示, 教学环节包含听讲、阅读文献、撰写论文、口头汇报、课堂和课下小组讨论、领域研究等九项活动; 教学内容包含学术交流所需的三类技能, 即语言能力、专业知识和认知能力。学生对照李克特5级量表, 结合自身感受从以下六个维度对研究型ESAP课程的教学环节和教学内容进行评价:

- 趣味性 (Int.) 课程中激发的好奇心与关注程度
- 难易度 (Dif.) 学习过程中产生的困难或挫折感
- 当前重要性 (Cur. Imp.) 课程对学生当前学习的价值
- 未来重要性 (Fut. Imp.) 课程对学生未来工作和生活的价值
- 参与程度 (Inv.) 学生对于课堂活动的主动参与程度进行自我评价
- 学习成效 (Ipr.) 学生从学术、交际和认知能力三方面对学习效果进行自我评价

后续小组访谈于课程结束后的第一个周六在会议室进行。24名 (每个专业6名) 随机挑选的学生被分为两个小组, 分别接受了90分钟的半结构化访谈, 阐述他们对课程的看法、感受、评价和建议。笔者对访谈进行了全程录音和转写。

4.2 数据处理

借助李克特5级量表, 作者将学生关于研究型ESAP课程的认可度进行了量化, 并进入数据分析阶段: 首先进行总体分析, 探究学生对研究型ESAP课程环节和内容的认可度; 然后通过SPSS软件进行单向方差分析 (one-way analysis of variance), 探究学生对课程的认可程度是否受他们的英语水平影响。

在进行单向方差分析阶段, 根据高考英语成绩将学生分为A、B、C三组, A组为高级水平组 (131分以上); B组为中级水平组 (121—130分); C组为低水平组 (120分以下)。如此分组的主要原因是将学生分为高、低水平两组时, t检验结果未发现明显的课程认可度组间差异。此外, 笔者还采用三方检验法, 将数据分析结果与师生交流记录和教师教学日记进行对比, 以确保研究的信效度。

五、结果与讨论

总体看来，H大学的研究型ESAP教学实践得到学生的普遍认可。随着课程和研究活动的逐渐深入，学生消除了对学术语言和科研活动的陌生感，并能在真实的学术交流中大胆使用英语。英语教师虽然不是ESAP教学活动的中心，却起着重要的主导和辅助作用，在课时非常有限的情况下，通过课程内容和方法设计实现ESAP课堂人文性和工具性的密切结合。

5.1 学生对研究型ESAP课程教学环节的认可程度

根据李克特5级量表，学生从六个态度维度对H大学研究型ESAP课程的九个教学环节进行评价（见表2）。总体看来，学生认为这些教学环节对当前学习和未来发展非常重要，均值分别为4.16和3.98，学习过程比较有趣（均值=3.91），但难度较大（均值=3.12）。尽管学生对自己课堂参与度的评价不高（均值=3.63），但普遍认为课程给他们带来巨大收获（均值=4.01）。本节稍后将具体说明和分析学生对互动、读写和科研三类教学环节的认可程度。

表2 学生对研究型ESAP课程教学环节的认知

ESAP	教学环节	学生认可程度（均值）						
		趣味性	难易度	当前价值	未来价值	参与度	学习成效	总值
1	工作坊	4.15	3.38	4.29	4.16	3.52	3.89	23.39
2	课堂小组讨论	4.13	3.65	4.17	3.70	3.76	4.58	23.99
3	学生研讨会	4.24	3.08	4.23	4.15	3.54	4.54	23.78
4	课下小组讨论	3.90	3.58	3.92	3.66	3.68	4.65	23.39
5	展板汇报	4.16	3.10	4.20	4.13	3.51	4.03	23.13
6	科研实践	4.03	2.86	4.29	4.14	3.72	3.86	22.90
7	教师讲授	3.93	3.52	4.00	3.86	3.79	3.59	22.69
8	撰写论文	3.50	2.35	4.28	4.12	3.80	3.35	21.40
9	阅读文献	3.17	2.60	4.09	3.86	3.35	3.60	20.67
10	总均值	3.91	3.12	4.16	3.98	3.63	4.01	22.81

5.1.1 互动有益有趣

九个教学环节的分值排序表明，互动环节最受学生欢迎，其中位居榜首的是以师生互动为主的工作坊，80%的学生认为该环节对当前学习（均值=4.29）和未来发展（均值=4.16）有很大帮助。学生研讨会的趣味性得分最高（均值=4.24），近90%的学生认为该环节“有趣”或“非常有趣”。课堂小组讨论则因压力相对最小（均值=3.65）而被半数以上的学生评为“容易”或“非常容易”的教学环节。

事实上，作为对课堂教学活动的补充，师生互动无论在课上还是课下都存在，让学生有更多机会提出质疑，发表意见，并向老师坦陈他们的顾虑。通过互动，老师也能详细了解学生的研究进程，并及时提供文体、语言及认知能力的指导。在征得学生的同意之后，老师与

全班分享有代表性的问题，并予以解答。这在一定程度上解释了学生在老师讲授环节中的高度参与（均值=3.79）。

以学生互动为主的小组讨论，被认为是收效最大的教学环节，学生对课上和课下讨论的评分均值分别为4.58和4.65。小组成员感到“在共同话题的讨论中，既能充分实践团队精神，又能展示个人风采”。团队负责人因为要进行总体规划和具体分工，挑战更多，但收获更大。一位小组长在访谈时具体讲述了他的职责和收获：“作为小组负责人，我学会了如何合理分配任务和时间节点，以确保最终实现小组科研目标。对我个人而言，我完成了小组内最艰巨的任务，比如挑选最合适的论文供小组阅读学习，以及修改和编辑科研论文。”

5.1.2 读写难中求巧

与学生对互动环节的高度认可相比，文献阅读和论文写作的总均值居最末，学生认为文献阅读趣味性最低（均值=3.17），论文写作难度最大（均值=2.35）。而具体问卷数据显示，接近半数的学生对文献阅读的趣味性评价为“一般”，而仅有20%的学生认为“枯燥”或“非常枯燥”。学生在文献阅读中遇到的主要障碍是科技词汇和专业术语，随着课程的深入、研究的进展以及阅读量的增加，学生对学术文体的陌生感逐渐减弱，并逐渐培养起对学术文体的鉴赏力和对文献阅读的信心。在访谈中有学生表示：“也许我不能读懂全部文章，但我能坚持读下去，并努力寻找和获取我感兴趣的信息。我发现我的阅读习惯已经改变了。”“我不再惧怕阅读学术文章。下一步需要做的就是建立我自己的专业词库。”

在调查问卷中，半数以上的学生认为论文写作任务“困难”或“非常困难”。诚然，由于时间有限且语言能力尚待提高，撰写5000词的论文无疑比小组讨论、制作展板和口头展示等活动难度更大。目前国内外的本科生ESAP课程尚处于探索阶段，且极少要求学生撰写论文，本研究中设置论文写作环节的目的在于“以写促读”，帮助学生熟悉学术文体和专业词汇，理解和遵守学术规范。学生的反馈也提醒我们重新思考论文撰写在本科新生的ESAP课程中是否必要以及需要作何调整，从而探寻学术写作的授课技巧。

5.1.3 科研注入活力

尽管有理论支撑（如Alexander *et al.* 2008），但将非语言领域的科研融入EAP教学实践的确与传统的英语教学理念相差甚远。然而，研究型ESAP教学虽然在一定程度上弱化了语言课程的特征，但却因认知能力和科研活动的融入而更加凸显其服务于学术的目的。

问卷调查结果也令人意外和欣慰，绝大多数（85%以上）学生都认识到研究能力对目前学习以及未来生活和工作的重要。学生普遍能够接受因自身专业知识不足而带来的科研挑战，并表示出极大兴趣和参与度。这表明，ESAP教学旨在为学生的专业学习提供辅助，并非始终要在知识内容上与专业课保持一致。学生受ESAP课程中的科研项目驱动，也可以像上专业课时一样发挥主动学习能力，探索专业知识。在后续访谈中，一位学生如此评价ESAP课程中的科研活动环节：“任务布置下来以后，我们既兴奋又期待。尽管最终我们做得没有预想中那么完美，但整个科研过程让我受益良多。尤其是现在，我对研究过程有了更清晰的了解，我目前未能做好的部分基本上就是自己今后学习的目标。”

5.2 学生对研究型ESAP课程内容的认可程度

总体上，学生对研究型ESAP课程的教学内容予以正面评价，认为课程内容非常有趣（均

值=4.08), 难度适中(均值=3.09), 并且具有较高实用价值(均值=4.39)。表3由高至低排序用李克特5级量表进行量化后的数据, 反映了学生对研究型ESAP课程所涉及的三项内容(语言能力、专业知识、认知能力)的认可程度。本节稍后将分别予以具体说明和分析。

表3 学生对研究型ESAP课程内容的认知

ESAP 课程内容	学生认可程度(均值)						
	趣味性	难易度	当前价值	未来价值	参与度	学习成效	总值
语言能力	4.05	2.79	4.44	4.46	3.61	3.30	22.65
专业知识	3.84	3.87	4.08	4.02	3.63	3.03	22.47
认知能力	4.36	2.62	4.64	4.71	4.02	3.90	24.25
总均值	4.08	3.09	4.39	4.40	3.75	3.41	23.13

5.2.1 语言能力的恒定地位与弹性比重

经过量化的反馈数据似乎证实了研究型ESAP课程有助于提高学生的认知能力, 却弱化了语言能力在该课程中的定位。的确, 任何一门语言课程都不应忽视语言能力和文化素养, 但值得商榷的是, 不同语言课程的教学目的因学习者群体不同而存在差异。EAP作为以辅助学习或以科研为目的的语言课程, 不可避免地要融入批判性思维(Alexander *et al.* 2008; Bruce 2005; Stapleton & Wu 2015), 因此, 语言能力在课程设置中的比重会不同于通用英语或其他ESP课程。

在H大学的研究型ESAP课程中, 语言技能与专业知识和思维能力的比重也在不断变化, 例如, 教师在课堂上的首要作用是讲解学术语言、文体和规范, 其次是结合自身科研经验和思维方法为学生提供科研指导, 专业知识则主要由学生以研究课题为依托, 通过文献阅读、小组讨论、咨询专家等形式进行学习。在访谈中, 学生对语言能力、认知能力和专业知识的关系进行了很好的总结: “EAP能力和专业知识就像汽车的重要部件, 我们要运用思维技能, 将这些零部件组装成一辆奔驰汽车。”准确地说, 语言知识在ESAP课程中的地位并非弱化, 而是更强调语言在专业科研语境下的实用性和具体化。

5.2.2 专业知识作为驱动和依托

ESP专家曾指出, 专业知识融入语言课堂不一定会激发学习动力(Hutchinson & Waters 1987), 本研究的发现似乎也印证了该观点, 学生对专业知识的兴趣(均值=3.84)低于认知能力和语言知识(均值分别为4.36、4.05)。但是, ESAP不同于用英文讲授专业课, 学生专业能力的显著提高也并非ESAP课程的教学目的。在ESAP课堂融入专业知识的目的在于为学生的思维和语言能力以及科研活动提供学科依托, 简言之, 专业内容只是依托, 能力提升才是目的(Snow & Brinton 1997)。

在学习初级阶段, 这些本科新生选择相对浅显的学科知识, 并尽量与日常生活建立联系, 用这些知识解释或解决日常现象或问题。近三分之二的学生在问卷中表示, 他们在ESAP课堂上所用的专业知识非常简单, 学生问卷反馈的均值(3.87)也表明ESAP课堂上

融入的专业知识比语言知识(2.79)和认知能力(2.62)的难度低。降低ESAP课堂中专业内容难度的途径有二:缩小研究范围、丰富研究形式。其中,教师发挥关键作用,一方面利用自身的研究经验或科研直觉,通过提问和建议等方式帮助学生将研究课题控制在可行范围(这些经验具有跨学科性),另一方面则发挥教师在设计教学和组织课堂方面的优势,通过丰富的互动降低科研活动给学生带来的压力和倦怠感。

学生在后续访谈中如此评价这段科研体验:“活跃的课堂氛围使我们心情放松,老师的问题帮我反思并理清思路,让我们的研究选题 doable and worth doing。我们非常珍惜这种体验和机会,它使我们学会发现和解决问题,而不仅仅是记忆一些知识点。而且,在一开始老师就鼓励我们去选择有价值的研究项目。一旦明确了研究项目,我们就明白自己并不需要了解专业领域的全部知识。”

5.2.3 认知能力获得高度认可

如表3所示,认知能力在五个维度上均得分最高,仅在难易度上得分偏低(均值=2.62),接近半数的学生认为高阶思维、批判性思维等认知能力非常重要,但不易掌握。在访谈中,多数学生表示,他们初次接触批判性思维便产生了浓厚的兴趣,但练习机会太少,很多时候对批判性思维的了解仅停留在抽象的概念层面,例如学生认识到论证的重要性,但不熟悉论证技巧;知道合理推论的重要性,但不知如何进行合理推论,以及推论合理性的评价标准;虽然承认逻辑的重要性,但在写作和口头汇报中经常存在逻辑混乱和逻辑谬误。

这些学生的反馈并不表明ESAP课堂不应培养认知能力,而恰恰说明不论学生还是教师都应该有意识地提高批判性思维等认知能力,尤其是教师一方面要起到示范作用,另一方面还要学习如何系统有效地将批判性思维教学融入EAP课堂。从学生访谈中获取的数据不仅强调了认知能力在ESAP课程中的重要性,也从学习者视角对完善ESAP课程设计提出了合理建议。一位学生将ESAP课程与她在高中的英语学习经历进行了对比:“高中英语课文的语言知识和文化信息仅由教师进行诠释和讲解,课堂是否有趣几乎完全取决于老师的人格魅力和教学技巧。在我们的ESAP课堂上,教师仅提供科学的思维模式,让我们自己去思考和探索。尽管我们还不太习惯这样的英语教学,但的确觉得非常有趣,而且愿意尝试。”

在ESAP课堂上融入认知能力,学生既感兴趣,又有动力,而且体会到这种能力对思考专业问题和日常问题均有帮助。一位学生认为自己认知能力的提高主要有两个原因:一方面是由于提高思维能力的强烈愿望,另一方面则与之前在思维能力训练方面的起点低有关。包括批判性思维在内的认知能力既不是抽象的概念,也不是通过短期学习就能完全掌握并熟悉运用,但将其引入EAP课堂已经是不争的趋势。

5.3 英语水平与学生对研究型ESAP课程认可程度之间的相关性

从对课程的总体认可度来看,英语水平高的学生对研究型ESAP课程的认可度也高。但是,进一步的分项比较则显示学生英语水平与他们对研究型ESAP课程的认可度之间仅为弱相关。

如本文5.2节所述,106名学生依据高考成绩被分为A(高)、B(中)、C(低)三组,三组学生对问卷中72个题项的答案经李克特五级量表量化后的总均分分别为:275.8、

263.2和254.9。表4将不同组别之间的课程认可度进行对比,结果显示,高水平组与中、低水平组之间对课程认可度存在显著差异,而中、低两组之间并无显著差异。

表4 不同组别学生对研究型EAP课程的认知对比

	总均分	教学环节	教学内容
	均差 / 标准差 / p值	均差 / 标准差 / p值	均差 / 标准差 / p值
AC	24.08* / 4.27 / 0.000	15.66* / 3.67 / 0.000	5.22* / 0.73 / 0.002
AB	12.61* / 4.27 / 0.017	9.01* / 3.69 / 0.032	3.24* / 0.79 / 0.019
BC	8.23 / 4.15 / 0.107	5.94 / 3.59 / 0.146	1.98 / 0.75 / 0.128

*. P值在0.05的水平表明差异明显

学生对研究型ESAP课程的总体认可程度与英语水平之间的相关性分析结果似乎表明,学生对该课程的认可程度与高考英语成绩所代表的英语水平之间存在显著的弱线性相关 (person $r=0.27$, $p=0.006$), 即学生的英语水平越高, 对研究型ESAP课程的认可程度也越高。然而这种相关性差异在中、低水平学生中并不明显。

经过高、低水平组之间的分项对比结果表明, 在问卷的72个题项中, 仅12个存在显著差异 (详见表5)。问卷分析数据表明学生的英语水平会影响他们对研究型ESAP课程的认可度, 但我们通过后续访谈和课下交流却发现, 专业能力、性格特点以及对课程的理解和期待值等诸多非语言因素也会对认可度产生影响。例如, 某低水平组学生感觉阅读文献非常容易, 他说: “我只需要查出某些高难度专业术语的含义, 再结合文献的主题和结构, 就能基本准确地理解整篇文章。” 至于在小组活动中表现不积极, 他解释为性格原因, 并寄希望于教师的推动: “我已经做好准备, 本来想主动上台做小组展示, 但还是因为不好意思而忍住了, 如果当时老师点我名字, 我肯定会上台展示。” 而另一位同样不爱发言但英语水平很高的学生则认为, 英语课应该以英美文化和文学欣赏为主, 枯燥冰冷的学术文献缺乏吸引力。

表5 高水平 and 低水平学生之间差异明显的项目

研究型ESAP课程环节和内容	A组 / C组 (均值)	均差	标准差	P值
课堂小组讨论对当前学习的重要性	4.45/3.75	.50*	.18	.005
课下小组讨论对当前学习的重要性	4.24/3.76	.48*	.19	.012
展板汇报对当前学习的重要性	4.45/3.95	.50*	.18	.007
科研活动对当前学习的重要性	4.48/4.14	.34*	.16	.027
课堂小组讨论对未来发展的重要性	4.45/3.97	.48*	.18	.004
对学生研讨会的参与度	3.76/3.30	.46*	.21	.030
对科研活动的参与度	4.03/3.59	.44*	.19	.024

(待续)

(续表)

研究型ESAP课程环节和内容	A组/C组(均值)	均差	标准差	P值
对论文撰写的参与度	4.06/3.70	.36*	.18	.048
课堂讨论的趣味性	4.45/3.97	.48*	.16	.002
文献阅读的难易度	2.79/2.41	.38*	.18	.034
语言能力的难易度	2.94/2.49	.45*	.14	.013
语言能力的趣味性	4.30/3.84	.45*	.15	.006

总之,学生的英语水平虽然影响他们对研究型ESAP课程的认可程度,但二者之间的关系不必过度强调。问卷调查的量化数据和学生访谈的质性数据均表明,研究型ESAP课程将专业知识和认知能力融入英语课堂,突显语言在专业学习和科研活动中的工具性,淡化因语言水平差异带来的优越感或自卑情绪,这也是ESAP课程的优势。英语教师在ESAP课程中虽不需要也不可能对各种专业知识深入了解,但必须发挥语言教师的优势,从文体和语言学视角探究非英语专业的学术文献特征(Cheng 2006),同时探究学术规范和学术文化,使人文性和工具性在EAP课堂形成有机整体。不同英语水平的学生对课程反馈的反差提醒我们,EAP教师需准确把握学生对语言课程的态度和预期,使学生认识到大学EAP课程与通识性英语课程的区别,从而降低学习者的焦虑和抵触情绪(Peacock 1999; Yang & Lau 2003)。

六、结语

本文旨在通过调查学生认可度探究EAP课程在我国本科生公共英语教学中的发展前景。研究数据表明,专业研究的融入使EAP教学内容更系统,使学生的课堂和课外学习更具延展性,也为EAP课程中的语言和认知技能提供了真实语境,从而凸显学术语言的工具性。这主要是因为,研究型ESAP课程以学生自选的科研课题为驱动,并随着课题的进展对查阅文献、记笔记、口头汇报等EAP技能进行纵向推进,因而区别于以听、说、读、写、译五项语言能力为导向的通用英语课程。

专业知识的融入虽然打破了语言水平参差不齐形成的学习壁垒,使部分英语能力较弱但专业知识丰富的学生有信心参与课堂活动,但因受学术文体语言和篇章特征的影响,研究型ESAP课程不如通用英语课程形式多样、内容有趣。因此,EAP教师不仅要从语言学视角探究专业文献的篇章特征,也要通过需求分析筛选本科生必备的目标技能、精简教学内容、增加互动形式,使EAP教学在大学英语课时缩减、学分降低的情况下保持活力和可持续性。

参考文献:

- Alexander, O. 2012. Exploring teacher beliefs in teaching EAP at low proficiency levels [J]. *Journal of English for Academic Purposes* 11(2): 99-111.
- Alexander, O., Argent, S. & Spencer, J. 2008. *EAP Essentials: A Teacher's Guide to Principles and Practice* [M]. Reading: Garnet Education.

- Atkinson, D. 1997. A critical approach to critical thinking in TESOL [J]. *TESOL Quarterly* 31(1): 71-94.
- Belcher, D. 2006. English for specific purposes: Teaching for perceived needs and imagined futures in the worlds of work, study and everyday life [J]. *TESOL Quarterly* 40(1):133-156.
- Benesch, S. 2001. *Critical English for Academic Purposes: Theory, Politics, and Practice* [M]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bhatia, V. 2008. Genre analysis, ESP and professional practice [J]. *English for Specific Purposes* 27(2): 161-174.
- Boyer Commission. 1998. *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities* [M]. Stony Brook, NY: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brew, A. 2007. Research and teaching from the students' perspective, International policies and practices for academic enquiry [OL]. <https://portal.solent.ac.uk/support/services/research-information-unit/conferences-and-events/international-colloquium-2007/international-colloquium-2007.aspx> (accessed 02/10/2014).
- Bruce, I. 2005. Syllabus design for general EAP writing courses: A cognitive approach [J]. *Journal of English for Academic Purposes* 4(3): 239-256.
- Bruce, I. 2008. *Academic Writing and Genre: A Systematic Analysis* [M]. London: Continuum.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing [J]. *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Chang, H. Y. et al. 2015. A review of features of technology-supported learning environments based on participants' perceptions [J]. *Computers in Human Behavior* 53(C): 223-237.
- Cheng, A. 2006. Understanding learners and learning in ESP genre-based writing instruction [J]. *English for Specific Purposes* 25(1): 76-89.
- Cohen, S. A. & MacVicar, M. L. A. 1976. Establishing an undergraduate research program in physics: How it was done [J]. *American Journal of Physics* 44(3): 199-203.
- Dörnyei, Z. 2003. *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing* [M]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ennis, R. 2008. Nationwide testing of critical thinking for higher education: Vigilance required. *Teaching Philosophy* 31(1): 1-26.
- Gass, S. & Mackey, A. 2007. *Data Elicitation for Second and Foreign Language Research* [M]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harwood, N. 2005. What do we want EAP teaching materials for? [J]. *Journal of English for Academic Purposes* 4(2): 149-161.
- Hattie, J. & Marsh, H. 1996. The relationship between research and teaching: A meta-analysis [J]. *Review of Educational Research* 66(4): 507-542.
- Healey, M. & Jenkins, A. 2009. *Developing Undergraduate Research and Inquiry* [M]. York: The Higher Education Academy.
- Healey, M., Jenkins, A. & Lea, J. 2014. *Developing Research-Based Curricula in College-based Higher Education* [M]. York: The Higher Education Academy.
- Heigham, J. & Croker, R. (Eds.) 2009. *Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction* [C]. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Howe, P. 1993. Planning a pre-sessional course in English for academic legal purposes [A]. In Blue, G. M. (Ed.) *Language, Learning and Success: Studying Through English* [C]. London: MacMillan.

- Hutchinson, T. & Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hunter, A. B., Laursen, S. L. & Seymour, E. 2007. Becoming a scientist: The role of undergraduate research in students' cognitive, personal, and professional development [J]. *Science Education* 91(1): 36-74.
- Hyland, K. 2002. Specificity revisited: How far should we go now? [J]. *English for Specific Purposes* 21(4): 385-395.
- Hyland, K. & Hamp-Lyons, L. 2002. EAP: Issues and directions [J]. *Journal of English for Academic Purposes* 1(1): 1-12.
- Hyland, K. 2006. *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book* [M]. Abingdon, UK: Routledge.
- Jenkins, A. 2007. Adaptation of US undergraduate research schemes for mainstream development in the UK and other international contexts: principles and policies [OL]. http://www.researchgate.net/publication/280947497_Adapation_of_US_Undergraduate_Research_Schemes_for_Mainstream_Development_in_the_UK_and_other_International_Contexts_Principles_and_Policies (accessed 26/04/2008).
- Jenkins, A. & Healey, M. 2012. Research-led or research-based undergraduate curricula. In Hunt, L. & Chalmers, D. (Eds.). *University Teaching in Focus: A Learning-Centred Approach* [C]. Camberwell, Australia: Acer.
- Johns, A. M. 1997. *Text, Role and Context: Developing Academic Literacies* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johns, T. F. 1974. The communicative approach to language-teaching in the context of a programme of English for academic purposes [A]. In Roulet, E. & Holect, H. (Eds.). *L'enseignement de la Compétence de Communication en Langues Secons* [C]. Neuchatel: CILA.
- Liu, J. Y., Chang, Y. J. Yang, F. Y. & Sun, Y. C. 2011. Is what I need what I want? Reconceptualising college students' needs in English courses for general and specific/academic purposes [J]. *Journal of English for Academic Purposes* 10(4): 271-280.
- Melles, G. 2008. Teaching critical appraisal skills to postgraduate, English as a second language, engineering students [J]. *Australasian Journal of Engineering Education* 14(2): 23-32.
- Peacock, M. 1999. Beliefs about language learning and their relationship to proficiency [J]. *International Journal of Applied Linguistics* 9(2): 247-263.
- Richards, J. C. 2006. *Communicative Language Teaching Today* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Savignon, S. J. 2007. Beyond communicative language teaching: What's ahead? [J]. *Journal of Pragmatics* 39(1): 207-220.
- Snow, M. A. & Brinton, D. M. 1997. *The Content-Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content* [M]. White Plains, NY: Longman.
- Stapleton, P. & Wu, Y. 2015. Assessing the quality of arguments in students' persuasive writing: A case study analyzing the relationship between surface structure and substance [J]. *Journal of English for Academic Purposes* 17: 12-23.
- Swales, J. M. & Feak, C. 1994. *Academic Writing for Graduate Students: A Course for Nonnative Speakers of English* [M]. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Turner, J. 2004. Language as academic purpose [J]. *Journal of English for Academic Purposes* 3(2): 95-109.

Yang, A. & Lau, L. 2003. Student attitudes to the learning of English at secondary and tertiary levels [J]. *System* 31(1): 107-123.

蔡基刚, 2012, “学术英语”课程需求分析和教学方法研究[J], 《外语教学理论与实践》(2): 30-35。

黄源深, 2010, 英语专业课程必须彻底改革——再谈“思辨缺席”[J], 《外语界》(1): 11-16。

王守仁, 2013, 坚持科学的大学英语教学改革观[J], 《外语界》(6): 9-13。

文秋芳, 2014, 大学英语教学中通用英语与专用英语之争: 问题与对策[J], 《外语与外语教学》(1): 1-8。

附录I

H大学研究型ESAP教学大纲设计

周次	主题	课堂活动	课后任务
1	导学: Being academic, doing research (教师主导)	教学 • 学术环境下的激情和情绪 • 本科生为何要进行研究 • 学期课程计划 • 提问与回答	1) 确定研究方向 2) 查询学科内顶尖期刊和论文
2	阅读技巧 (教师主导)	教学 • 查找资源 • 批判性阅读 • 笔记与引用技能 • 课堂练习: 精确理解(整合与评价); 查找资源	1) 完善资源与研究方向 2) 就找到的文献做笔记 (global notes: 包括三方面信息的三个完整句子, 研究的主题是什么? 研究的主要发现是什么? 研究的结论是什么? Local notes: 每个主题段落的内容)
3	汇报研究 确定组员 (学生主导)	学生讨论 • 学生自愿口语汇报(分享在专业论文基础上确定的研究方向) • 听众与汇报者互动, 做笔记, 在共同的研究方向上确定科研小组成员	小组任务 1) 阅读、评价并汇报小组成员搜集的论文 2) 确定几个研究题目
4~5	介绍小组研究任务: 题目, 介绍, 研究计划 (学生主导的研讨会)	学生研讨会 • 学生小组: 小组讨论, 其额定研究的题目、目的以及研究的价值 • 教师: 帮助完善上述主要内容	小组任务 撰写500字左右的课题介绍, 明确研究计划, 包括研究背景、潜在价值以及研究设计等

(待续)

(续表)

周次	主题	课堂活动	课后任务
6	文献综述 (教师主导)	教学 • 文体特征 • 语言问题 • 结构和组成部分	读写任务 1) 个人阅读: 阅读论文的文献综述或介绍部分, 注意语言、文体以及结构特征 2) 小组写作: 写500字的课题介绍, 包括文献综述、研究问题以及假设等
7~8	介绍 文献综述 研究问题 (学生主导的讨论会)	学生讨论会: 研究概述 • 小组PPT展示 • 同伴提问与评价 • 小组笔记与讨论	小组任务 1) 完善介绍和/或文献综述 2) 思考研究设计
9	研究方法 (教师主导)	教学 • 研究方法的重要性 • 研究方法及材料部分的构成 • 实操训练: 完成一项任务, 然后描述所用方法和材料	读写练习 1) 独立阅读: 研究论文的研究方法部分 2) 小组写作: 研究方法及材料部分
10~11	语言、构成以及结构部分 问题 (师生互动)	工作坊 • 学生就研究小组论文的题目、介绍、文学综述、研究方法部分的质量进行自评 • 教师评价, 并从语言和结构方面提出建议, 以便学生修改	小组任务 完善题目, 重写介绍/文献综述、研究方法和材料以及研究计划部分
12	展示结果 (教师主导)	教学 • 图表和表格描述的原则及语言特征 • 课堂练习	小组任务 撰写研究发现/结果部分
13	结论 (教师主导)	教学 • 结论部分的组成成分 • 撰写结论时的语言问题	小组任务 撰写和完善结论部分
14	讨论 (教师主导)	教学 • 讨论部分的组成 • 讨论撰写的语言问题 • 如何制作海报展示	小组任务 1) 撰写讨论部分 2) 校对小组完成的整篇论文(5000词), 尤其是校对IMRD部分

(待续)

(续表)

周次	主题	课堂活动	课后任务
15	汇报研究 (学生主导)	学生讨论会 • 展板汇报	制作展板, 注意以下信息 • 目的及理论框架 • 研究设计 • 研究结果 • 反思
16	课程评价及联欢 (师生互动)	• 通过问卷了解学生对课程的评价 • 祝贺学生完成论文	完善、修改、定稿及提交 论文终稿

附录II

问卷样本

1. 学生对EAP教学环节难度的评估

(1=非常难; 2=难; 3=一般; 4=简单; 5=非常简单)

题项	反馈				
1. 教师授课的难度	1	2	3	4	5
2. 学生讨论会的难度	1	2	3	4	5
3. 海报展示的难度	1	2	3	4	5
4. 工作坊的难度	1	2	3	4	5
5. 课堂小组讨论难度	1	2	3	4	5
6. 课后小组讨论难度	1	2	3	4	5
7. 研究实践的难度	1	2	3	4	5
8. 研究论文的阅读难度	1	2	3	4	5
9. 完成写作任务的难度	1	2	3	4	5

2. 学生对EAP课程内容对其当前学习重要性的认知

(1=非常不重要; 2=不重要; 3=一般; 4=重要; 5=非常重要)

题项	反馈				
1. 学术素养的重要性	1	2	3	4	5
2. 专业知识的重要性	1	2	3	4	5
3. 认知能力的重要性	1	2	3	4	5

作者简介:

都建颖 华中科技大学副教授。研究方向:应用语言学、专门/学术用途英语、批判性思维。通信地址:湖北省武汉市珞喻路1037号华中科技大学外国语学院。邮编:430074。电子邮箱:dujianying@hust.edu.cn

彭啟敏 华中科技大学讲师。研究方向:专门/学术用途英语。通信地址:湖北省武汉市珞喻路1037号华中科技大学外国语学院。邮编:430074。电子邮箱:pengqimin@hust.edu.cn

张悦 华中科技大学讲师。研究方向:专门/学术用途英语教学与管理。通信地址:湖北省武汉市珞喻路1037号华中科技大学工程科学学院。邮编:430074。电子邮箱:zhangyue@hust.edu.cn

版权所有、

请勿随意

中国非英语专业大学生学术英语概要写作特点研究

李 琼 华中科技大学

提要：本文研究了107名中等英语水平的中国大学生在测试条件下撰写的英语概要。结果显示，多数概要没有正确指明原文出处，缺少主题句或主题句要点概括不全面；虽基本能抓住要点、准确反映原文内容，但字数显著超出写作要求，且概括比较弱。因此，应明确指导学生如何进行概要写作，以写促读、以写促学。

关键词：非英语专业大学生、概要写作、写作特点

一、引言

概要写作 (Summary Writing)，也称缩写，是一项重要的学术写作技能，在理解、建构、交流意义方面，可以给学生提供有价值的训练。各种大学写作任务都涉及概要写作，如：课程论文、文献综述、研究报告、毕业论文等。学会写概要，对学术上的成功至关重要。

但是，概要写作训练并未受到足够的重视。大学英语课程体系中很少开设专门的写作课，教师很少传授写概要的技巧。综合英语的精读课本虽提供相关练习，但大都是题目中已给出篇章，学生只需填上相关短语或词汇即可，更像是阅读或词汇练习，而非写作练习。

国外对概要写作有广泛研究，而国内相关研究比较缺乏，目前我们还不够了解中国大学生英语概要写作的特点。因此，本研究的目的在于考察中国大学生能否适当地概括一篇英语短文。

二、文献综述

撰写一篇优秀的概要，写作者需要正确理解原文、选取最重要信息、删除次要和冗余细节、整合相似内容要点、用自己的语言表述 (Casazza 1993)。可见，该项活动涉及一系列复杂的元认知、认知、图式等心理活动，并与学习者的目标语水平密切相关。

概要写作不同于原创性写作。概要写作基于已有的文本，是对现成的文本进行概括和表述，而原创性写作需要精心计划内容和结构、构思主要思想和相关细节，并在这个过程中不断修正 (Hidi & Anderson 1986)。但是，概要写作能力并不完全独立于一般写作能力 (Head *et al.* 1989)。选取、计划和使用原文中的重要信息有助于一般写作能力的提高，而写作能力较差的人很难写好概要。

概要的质量不仅由学习者的读写能力决定，也会受到许多外在和内在因素的影响。

Hidi & Anderson (1986) 将影响概要写作的外在因素分为三类：原本文特征、任务过程、概要写作类型。原本文的长度、结构、复杂性和体裁都会影响概要写作。任务过程指概要写作过程中是否可参看原本文。概要写作类型分为以读者为对象和以作者为对象两种。在此基础上, Kirkland & Saunders (1991) 进一步细化了外在因素: 概要写作任务的目的和读者、写作任务(如: 长度要求、概括程度、文献引用要求、任务呈现方式)、原本文特征(如: 长度、体裁、词汇和句法复杂程度、主题熟悉程度和抽象程度、结构清晰程度、信息密度、可读性)、写作时间限制、写作环境、学术社团各种规范等。内在限制性因素包括: 学习者语言水平、内容图式、情感、认知技能、元认知技能等。内在因素和外在因素相互作用, 影响概要写作的质量。

一语和二语习得领域对概要写作进行了广泛研究。在概要写作特点方面, Kim (2001) 调查了韩国大学新生英语概要写作特点, 发现: 受试者基本能区分辨识重要的内容要点, 使用最多的策略是删除, 使用最少的是整合, 内容要点的正确率比较高, 但有些表述不准确或在原文中未提及; 文本难度对内容要点数、策略使用和准确性都有影响。Keck (2006, 2014) 比较了英语母语者与二语者概要写作中的改写情况, 发现二语者概要写作中出现了更多近似抄袭的表达, 母语者概要写作中显著包含更多中度改写和完全改写的表达, 而这需要掌握大量的近义词知识和句法知识。

在概要写作与阅读的关系方面, 学者们认为概要写作不仅是检测阅读能力的方式 (Carrell 1990), 也是提高阅读能力的手段 (Brown & Day 1983; Marzec-Stawiarska 2016)。因为, 概要写作需要学习者建构文本的宏观结构 (Kintsch & van Dijk 1978), 选取文本中的最重要信息和支撑细节, 将它们组织成一个层级网络。这不仅涉及单词辨认、语法分析或语义解码等文本表层理解, 还涉及对语篇整体的深层理解。另外, 概要写作还帮助澄清意义, 促进学习 (Hidi & Anderson 1986)。

在概要写作与词汇能力的关系方面, Baba (2009) 调查了词汇能力的不同方面对日本大学生英语概要写作能力的影响, 发现与阅读能力相比, 词汇能力作为整体对概要写作的成绩影响不显著, 词汇量的增加不能导致更好的概要写作, 但是单词定义能力、词汇语义网络知识、元语言知识对概要写作有显著影响。

在概要写作的困难方面, Choy & Lee (2012) 通过问卷调查了解到, 学生在辨认主要内容点、重构原文句子结构等方面存在问题, 词汇量也不足。

研究者们尝试了多种概要写作教学方法。Chen & Su (2012) 利用体裁法教授如何撰写叙事性文本概要, 并分析了中国台湾大学生对《汤姆索亚历险记》简写本在教学前和教学后所撰写的概要, 发现受试者在内容、结构、词汇和语言使用上都有明显进步, 其中在内容和结构上的进步程度更高。McDonough *et al.* (2014) 发现对低水平的泰国大学生进行段落写作和改写技能教学后, 与前测相比, 在后测和延迟后测概要写作中能明确指明原文出处的受试者数量显著增加, 抄袭和改写的单词串长度明显减少。

概要写作是学术写作的基本技能之一, 但其重要性和价值并未受到足够关注, 因此有必要了解中国大学生概要写作的特点。本文试图回答以下具体问题:

- (1) 学生能否正确引用原文?
- (2) 学生能否使用主题句概括原文主旨?

(3) 学生能否找到主要要点并厘清不同层级要点之间的关系?

(4) 学生的概要写作能否在规定字数内准确表达原文大意?

三、研究方法

3.1 受试者

本次研究的受试者是湖北某重点高校的107名非英语专业一年级学生,其中男生67名,女生40名。专业分别为生物、管理、电气和能源,平均年龄为19岁,平均英语学习时间为10年,英语水平中等或中等偏上。

3.2 教学过程

英语写作开设在大一两个学期,每周2课时,共计64学时。第一学期讲授写作基本技巧,如段落结构、主题句、语篇结构、用语简洁等。第二学期教授学术写作,如文献查询、记笔记、改写、文献引用、概要写作、研究报告撰写等。

在完成文献查询、记笔记、改写和引用教学后,进行概要写作教学。教师讲解段落式概要的写作目的、特点和技巧。具体写作要求应遵循学术范式,通过主题句指明原文出处,用自己的语言概括主要内容,长度不超过原文的三分之一。教师示范概括一篇短文的写作过程,以及需运用的读写技能和策略。然后,小组合作概括第二篇短文,教师引导讨论和反思。最后,学生独立概括第三篇、第四篇短文,教师一一批改、点评并提供范文。

3.3 测试材料和过程

概要写作点评完成后的下一周在课堂上进行了概要写作测试。文章“Mechanical Pickers”选自Bailey在2011年编写的*Academic Writing: A Handbook for International Students*。全文共三段,11句话,258个单词。文章结构清晰、主题熟悉、难度适中。概要写作测试要求与教学要求一致。

学生拿到原文后开始阅读和做笔记,期间不能查字典或相互讨论。然后直接在电脑上写作,电脑上的Word文档没有拼写和句法检查功能。整个过程中可以参看原文,30分钟后提交电子档。

3.4 概要分析框架

研究者将学生撰写的概要打印、标号后从引用、主题句、要点、准确性和字数等五个方面进行了分析。

独立的概要写作通常会在开始处提及原文出处(Hogue 2003)。教材中未给出“Mechanical Pickers”的作者或其他信息,可通过标题或来源进行引用。

主题句指能概括篇章或段落要点的句子,通常由主题和主旨两部分构成。“Mechanical Pickers”的主题句为:“The article states the necessity, challenges and possible benefits of developing fruit pickers.”主题是fruit pickers;主旨有三点,分别是necessity、challenges和possible benefits。学生可以用近义词或解释表达相似意思。

分析内容要点时，先将原文分成若干个T单位，每个T单位只包含一个内容要点。然后再将这些T单位按对概要写作的重要性分成四个等级（Meyer 1985）：一级要点为原文的主要论点，非常重要；二级要点是原文主要论点的支撑论点，重要；三级要点是支撑论点的举例、解释、说明等，不重要；四级要点是其他非必要信息，不重要。“Mechanical Pickers”中有一级要点3个，二级要点8个，三级要点10个，四级要点8个。概要需包括一级和二级要点。

准确性指概要写作中信息的准确程度，通过准确内容要点在总要点中的比率表示。非准确性陈述指原文中没有的信息，包括曲解（distortions）和入侵（intrusions）两种情况（Taylor 1986）。曲解指错误的陈述、不完整的表述或令人费解的事实；入侵指作者的先前观点或知识。

对原文和概要写作文本的所有分析由两位研究者独立进行，不一致的地方经讨论达成一致。字数用Word文档的统计功能完成。

四、研究结果和讨论

4.1 引用格式

首先，通过统计学生概要中的原文引用情况发现：22.4%的概要未提及任何有关原文出处的信息，61.7%的概要提到了原文标题，26.2%的概要提到了编者，9.3%的概要提到了原文来源。仅33.6%的概要引用格式完全正确。引用错误包括将编者当成原文作者或将出版社当成编者。例子如下：

In his essay “Mechanical Pickers”, Bailey points out that ...（误将编者当作原文作者）

From the textbook edited by Routledge it is known that ...（误将出版社当成编者）

The article is “Mechanical Pickers”. It mainly tells us that ...（引用原文标题，正确）

From “Academic Writing: A Handbook for International Students” by Bailey, it’s difficult to ...（引用原文出处，正确）

The article “Mechanical Pickers” from “Academic Writing: A Handbook for International Students” edited by Bailey states that ...（引用原文标题、来源、编者，正确）

从以上数据可以看到，少部分学生没有遵循本概要的写作要求。点明原文来源是学术写作中非常关键的技能，而这项技能没有得到学生的重视。另外，学生在辨认文章出处方面还有困难，分不清原文作者和教材编者的区别，在未得到原文作者准确信息的情况下，应该审慎行事，使用回避策略，而严谨正是学术写作中的重要原则。这也说明在引用过程中学生会碰到各种问题，只有通过有针对性的练习和反馈，学生才能学会灵活处理。

4.2 主题句

尽管77.6%的概要提及了原文出处，但是引出的不完全都是主题句，也可能是原文分论点，主题句的出现率为49.5%。

如果细读这些主题句，可以发现各种问题。其一，概括不全面。只有5.6%的概要主题

句包含三个要点, 10.3%的概要主题句包含两个要点, 其余的概要主题句只包含一个要点。其二, 概括不准确。原文只是说这种新型的水果收获机由于计算能力和感应技术的提高成为可能, 而学生概要写作中将其表述成已被制造出来 (has been created)。其三, 指代模糊。在主题句中未出现主题 “mechanical pickers” 或 “fruit pickers”, 而是用 “they”, 如 “The article is about the reasons why they are difficult to apply and the reasons why they are anticipated”。放在段落起始位置的主题句, 在没有前文的情况下用代词而不是具体名词, 会让读者感到非常困惑。其四, 非必要细节。主题句应简洁明了, 不要包含一些非必要细节。如学生概要写作中 “The article clarifies the dilemma and possible solution of picking up fruits such as tomatoes and apples by machines”, “such as tomatoes and apples” 完全可以删掉, 不影响信息的传达。其五, 语言不够简洁。主题句应该用最少数字数尽可能传达更多的信息, 而且具有高度的概括性。如学生概要写作中 “In the article the writer analyzed the reason why the fruit harvesters are needed, pointed out the challenging of invention this device, and said we may also make it”, analyzed、point out 和 said 都是转述动词, 只用一个不会影响意思的表达, 而名词短语比分句更凝练, 表现了一种更高的语言技能, 此句可改写成 “In the article the writer analyzed the reasons, challenges and possibilities of developing fruit harvesters”。字数减少了一半, 但信息量丝毫没有减损。

综观学生主题句中的各种问题, 可以归结为以下因素: 其一, 学生主题句意识不够强烈。在一般性写作中, 尽管明确要求要有全文主旨句 (thesis statement) 和段落主题句 (topic sentence), 学生还是会忽略, 或是误将细节句放在主题句的位置。其二, 主题句写作能力有待提高。在前期课程中, 任课教师讲解了什么叫主旨句和主题句, 以及如何写作, 并进行了大量练习, 学生虽具备了主题句知识, 但仍不能熟练运用, 还不能高度概括要点。其三, 阅读能力有待提高。概要写作基于阅读理解能力。如果不能正确、深刻地理解原文, 就不能分清要点和细节之间的关系, 概要中难免会出现各种错误和非必要细节。其三, 语言能力有待提高。语言累赘是懒惰或是不用心的表现 (Langan 2007), 用语简洁, 而又不减少信息量是高语言水平的体现。因而在写作教学中, 鼓励学生尝试新的表达、新的结构, 在进行语言实验的同时, 也应鼓励学生用语简洁, 特别是名词短语的使用, 以增加句子信息含量和语篇连贯性。学术文体的一个明显语言特征就是名词短语的大量使用 (Biber *et al.* 1999)。

4.3 内容要点

将受试者的摘要内容按要点层级一一标注, 不准确要点不计入, 最后进行统计。范例如下 (语言错误未更改):

“The title of this paragraph is Mechanical Pickers. Some machines used to harvest cereal crops have been promoted for several years (曲解). However, it's not an easy thing to mechanize the picking of fruits (一级) like tomatoes and apples (四级). Because of these reasons: that it's hard to find pickers (二级), the demand labour is seasonal (三级) and the work is hard and demanding (三级), it's a challenge to develop this machine (一级, 意思同上个一级要点, 不计入). But luckily, a new generation of fruit harvester may solve these problems (二级) due to advances in computer power and sensing ability (三级). However, it also requires a high level of farmers in some knowledges to control it (入侵). In a word, if

farmers can master this new mechine well (入侵), it's probable that they can save a lot of money (曲解) and get more profits (曲解).”

上文统计结果如下：一级要点一个；二级要点两个；三级要点三个；四级要点一个；曲解三个；入侵两个。

受试者区分重要要点、次要点、冗余信息点的能力通过比较不同重要性层级所包含的要点比率表示。如表 1 所示，一级要点比率为 73.3%，二级要点比率为 41.3%，三级要点比率为 35%，四级要点比率为 10.1%。

要点重要性层级是预示要点出现的一个重要因素。一个要点的重要性层级越高，就越有可能在学生写作的概要中出现。学生基本上能把握一级要点，但是在寻找支撑一级要点的二级要点上存在较大困难，还不能完全分清二级要点与三级要点之间的关系，导致二级要点比率偏低，而三级要点比率偏高，学生对文本的理解可能还停留在句子层面，没有掌握文本的组织结构。

表 1 学生概要写作要点比率

	一级要点	二级要点	三级要点	四级要点
原文要点	3	8	10	8
学生概要要点平均数	2.2	3.3	3.5	0.81
学生概要要点比率	73.3%	41.3%	35%	10.1%

在今后教学中，应训练学生如何辨认内容要点，如何确定要点之间的相互关系，而文本分析是学术英语教学的一个非常有用的工具和框架 (Alexander *et al.* 2008)。通过体裁分析，可以帮助学生从整体上把握文本的交际意图、读者群体、社团规范、价值观念等。修辞功能分析可以帮助学生从段落层次上分辨各信息点之间的联系，如定义、对比、因果等。另外，帮助学生熟悉各种衔接手段，特别是指示名词 (signaling nouns)、主位-述位句子发展结构，以及一般-具体的篇章结构，有助于学生把握文本内容的发展和内在的逻辑关系。

另外，还应帮助学生了解论证的模式，区分论点和论据，以及论据的多种表现形式，并考察论据是否相关、得体、充分。这种训练有助于学生提炼文本的主要观点和理据，加深对文本的理解，并迁移到自己的写作中，提高写作能力。

4.4 准确性和字数

排除受试者概要写作中的引用和主题句部分，统计不准确要点 (语言错误忽略)。在受试者的概要中，错误要点最低为 0，最高为 5，平均每篇为 1.25。用正确要点数除以要点总数为概要要点正确率，最小值为 58.3%，最大值为 100%，平均值为 88.9%，受试者基本能准确反映原文内容。

仔细分析错误要点，发现曲解占错误要点总数的 71.6%，入侵占 28.4%。曲解又可以分三种情形。一是对词汇意义掌握不准确，词汇量有限。如原文只是说新型的水果收割机可以维持产量最大化 (maximum productivity)，而学生改写成获得更多利润 (more profit)，将

profit当成productivity的近义词,不知道使用yield这个词。二是对某些复杂的语言表达处理过于简单。如原文的本意是新型的水果收割机可以让农民免于管理劳动力的麻烦(save farmers from the complexities of managing a labor force),而学生直接改写成可以省钱(save money)。三是对原文的模糊限制语不敏感。如原文只是说新一代的水果收割机成为可能(possible),而学生理解成已被制造(have been developed)。又如原文说新一代的水果收摘机应该能(should be able to)提供每颗植物的健康状况信息数据库,人们有这样的功能要求,而学生理解成水果收摘机需要这样的数据库来照顾植物(The pickers need a database to care for plants.)。模糊限制语是学术语篇的一个显著特征,可以反映作者的立场和谨慎态度,在教学中应帮助学生熟悉各类模糊限制语的使用方法和内涵。

入侵可以分两种情形。一是写作惯例。由于应试的需要,学生背诵了一些万能句型,尽管作文题目各异,写作要求不尽相同,学生都会套用。而有时这样的句子没有任何信息含量,甚至会弄巧成拙。如学生在结尾处写到“We have a long way to go”,而原文并无此意。二是加入与本文无关信息。如学生概要写作中“From these things, we can know the differences between our countries and wealthy countries”,原文并未提及中国,这只是学生在阅读原文时所联想到的。

在字数方面,学生概要写作篇幅最长的为135个词,篇幅最短的为68个词,平均字数为101.7个词,明显长于任务要求,不够简洁。这与三级要点比率偏高和一定比率的错误要点相关外,更与学生的概括能力密切相关。多数学生采用的策略是直线型的逐句概括,还不能将文本相似信息合并、归纳、整合,更不能跨句、跨段从整体上对文章进行压缩。概要写作不仅需要良好的阅读理解能力,还需要抽象的思维能力和高超的语言表达能力。

五、结论和建议

本文通过分析107份学生概要写作发现,在引用格式方面,少部分学生能遵循概要写作要求,会通过文章标题指明原文出处,但是还不能分清原作者和教材编者的差别;在主题句方面,只有半数学生写了主题句,但要点概括不全面,或不准确,或语言不简洁;在内容要点方面,学生基本能区分主要论点和分论点,但不能厘清分论点和次要点之间的逻辑关系;在准确性方面,学生知道概要写作需要准确反映原文内容,但是对词义掌握的不准确、对复杂语言的简单化处理和对模糊限制语的不敏感导致了各种误解,而写作惯例和先前知识导致了入侵;在字数方面,没有达到概要写作中浓缩信息的要求,概括能力和语言能力都有待加强。

概要写作与阅读理解能力、写作能力、语言能力、认知能力密切相关,是高年级学生进行以研究为基础的学科写作的基础性和关键性技能。本研究表明,尽管受试者学习英语长达十年之久,英语基础比较好,并接受了一般性和学术性的写作技能训练,但概要写作能力仍比较弱。造成这种状况的原因可能是学生缺乏这方面的英文甚至中文训练,很少有机会练习。实际上,学生不会在学习过程中自然地、无意中就能掌握概要写作这项复杂技能。因此我们应明确指导学生如何进行概要写作,并提供针对性练习。同阅读技能和写作技能一样,只有通过积极、有效的训练才能提高概要写作能力。另外,概要写作还可以有效提高语言和

写作能力, 通过写作来练习和习得目标语 (Ortega 2009), 以写促学 (writing-to-learn)。

本研究局限性在于只研究了一个文本的概要写作数据, 也没有分析构成一篇优秀概要写作的其他因素: 如连贯性和语言的原创性、准确性等, 没有分析受试者的写作策略、情感态度等, 没有考察中文概要写作能力和英文概要写作能力的相互关系, 或概要写作能力与一般写作能力的关系。本文的样本过小, 不能将研究结论推而广之。因此, 我们需进行更广泛和深入的研究以更好地了解中国大学生概要写作能力的发展历程, 从而发现有效指导的最佳方式。

参考文献:

- Alexander, O., Argent, S. & Spencer, J. 2008. *EAP Essentials: A Teacher's Guide to Principles and Practice* [M]. Reading: Garnet Publishing.
- Baba, K. 2009. Aspects of lexical proficiency in writing summaries in a foreign language [J]. *Journal of Second Language Writing* 18(3): 191-208.
- Bailey, S. 2011. *Academic Writing: A Handbook for International Students* (3rd ed.). [M]. NY: Routledge.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. & Finegan, E. 1999. *Longman Grammar of Spoken and Written English* [M]. London: Longman.
- Brown, A. L. & Day, J. D. 1983. Macrorules for summarizing texts: The development of expertise [J]. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 22(1): 1-14.
- Carrell, P. L. 1990. Training formal schemata: Replication results [A]. In Arena (Ed.). *Language Proficiency: Defining, Teaching, and Testing* [C]. New York: Plenum Press. 85-92.
- Casazza, M. E. 1993. Using a model of direct instruction to teach summary writing in a college reading class [J]. *Journal of Reading* 37(3): 202-208.
- Chen, Y. & Su, S. 2012. A genre-based approach to teaching EFL summary writing [J]. *ELT Journal* 66(2): 184-192.
- Yee, L. M. & Choy, S. C. 2012. Effects of teaching paraphrasing skills to students learning summary writing in ESL [J]. *Journal of Teaching and Learning* 8(2): 77-89.
- Head, M. H., Readence, J. E. & Buss, R. R. 1989. An examination of summary writing as a measure of reading comprehension [J]. *Reading Research and Instruction* 28(4): 1-11.
- Hidi, S. & Anderson, V. 1986. Producing written summaries: Task demands, cognitive operations, and implications for instruction [J]. *Review of Educational Research* 56(4): 473-493.
- Hogue, A. 2003. *The Essentials of English: A Writer's Handbook* [M]. New York: Pearson Education.
- Keck, C. 2006. The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers [J]. *Journal of Second Language Writing* 15(4): 261-278.
- Keck, C. 2014. Copying, paraphrasing, and academic writing development: A re-examination of L1 and L2 summarization practices [J]. *Journal of Second Language Writing* 25(1): 4-22.
- Kintsch, W. & van Dijk, T. A. 1978. Toward a model of text comprehension and production [J]. *Psychological Review* 85(5): 363-394.
- Kirkland, M. R. & Saunders, M. A. P. 1991. Maximizing student performance in summary writing: Managing cognitive load [J]. *TESOL Quarterly* 25(1): 105-121.

- Langan, J. 2007. *College Writing Skills with Readings* (6th ed.) [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Marzec-Stawiarska, M. 2016. The influence of summary writing on the development of reading skills in a foreign language [J]. *System* (59): 90-99.
- McDonough, K., Crawford, W. J. & Vleeschauwer, J. D. 2014. Summary writing in a Thai EFL university context [J]. *Journal of Second Language Writing* 24(1): 20-32.
- Meyer, B. J. 1985. Prose analysis: Purposes, procedures, and problems [A]. In Britton, B. K. & Black, J. (Eds.), *Understanding Expository Texts: A Theoretical and Practical Handbook for Analyzing Explanatory Text* [C]. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 11-64, 269-304.
- Ortega, L. 2009. Studying writing across EFL contexts: Looking back and moving forward [A]. In Manchón, R. (Ed.), *Writing in Foreign Language Contexts: Learning, Teaching and Research* [C]. Bristol: Multilingual Matters. 232-255.
- Taylor, K. K. 1986. Summary writing by young children [J]. *Reading Research Quarterly* 21(2): 193-208.

作者简介:

李琼 华中科技大学外国语学院讲师。研究方向:二语习得、专门用途英语语言研究。通信地址:湖北省武汉市洪山区珞喻路1037号华中科技大学外国语学院。邮编:430074。电子邮箱:liqiongw@163.com

基于“需求分析”的医学院校 大学英语课程体系优化建设

卢凤香 田甜 李星明 刘涵 首都医科大学

摘要: 本研究首先采用问卷调查,通过对首都医科大学临床医学专业学生的英语课程学习需求分析,探究适合医学院校校本特色的大学英语课程体系构建路径和方法,以充分发挥大学英语课程在医学院校高素质医学人才培养过程中的积极作用。其次,根据大学英语课程体系需求调查结果,提出“按层次、分阶段、模块化”的构建方案,以为同类院校的大学英语课程体系的完善优化提供参考。

关键词: 需求分析、医学院校、大学英语、课程体系

一、引言

《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》提出,要“培养大批具有国际视野、通晓国际规则、能够参与国际事务和国际竞争的国际化人才”,熟练掌握英语是国际化人才的基本条件,而国际化人才的英语能力主要通过大学英语课程来培养和提高。因此大学英语不单纯是一门普通课程,其独有的作为国际跨文化交流工具的特殊本质特征使得它应该与一个国家的发展战略、高等教育国际化、高校本身的定位以及人才培养目标紧密结合在一起(束定芳 2011)。最新颁布的《大学英语教学指南》(2017)也指出,高校开设大学英语课程,“一方面是满足国家战略需求,为国家改革开放和经济社会发展服务,另一方面,要满足学生专业学习、国际交流、继续深造、工作就业等方面的需要”(王守仁 2016)。由此可见,从局部着眼,大学英语课程关系到高校人才培养的质量问题;从全局着眼,大学英语课程对中国参与全球治理和一带一路建设、成为有担当大国以及国家的未来发展都具有重要的现实意义。因此如何科学地定位大学英语课程、如何合理地设置大学英语课程体系以体现所在院校人才培养特色成为高校英语教师的一项重要任务。

近年来关于高校大学英语课程的定位,外语学界的学者们给出了不同的主张与看法。有学者认为大学英语应该从通用英语转向学术英语,学术英语才是我国大学英语教学的未来发展方向(蔡基刚、廖雷朝 2010;蔡基刚 2014);有学者主张通识英语教育仍然是大学英语教学的主阵地(吴鼎民、韩雅君 2010);有学者建议通用英语和通识英语教学为主,学术英语教学为辅(胡开宝、谢丽欣 2014);有学者指出CBI(Content-Based Instruction)和ESP(English for Specific Purposes)才是大学英语教学改革的方向(孙有中、李莉文 2011);还有学者提出应从“学以致用”的角度确立大学英语教学目标(周燕、张洁 2014)。综合上述之争,不难发现每一种主张和见解都有其合理性,但现实是每一类大学因其人才培

养定位、院校学科特点、学生生源特点等诸多校本特色影响着各自大学英语课程的定位，进而影响到大学英语课程体系的构建。为充分发挥英语课程在院校人才培养中的作用，构建适合校本特色的大学英语课程体系，本文尝试从学习需求分析角度，探索在学科特色突出的医学院校优化建设符合医学人才培养目标的大学英语课程体系，以期为同类医学特色院校提供一定的借鉴。

二、开展基于“需求分析”的大学英语课程体系构建的理论依据

“需求分析”理论自20世纪60年代以来被广泛应用于课程设计，最初是为成人学习专门用途英语课程提供理论依据（李娜、胡伟华 2014）。Hutchinson & Waters（1987）将需求分析划为“学习需求”和“目标需求”两部分。前者指的是学习者为实现目标情景下的语言能力、交际能力所需做的；后者指的是学习者在目标情景下需要做什么（谷志忠 2010）。通过需求分析可以发现学习者现有语言能力和知识水平与社会及自身期望值之间的差距，是教学设计的前提，也是外语课程设计不可缺少的步骤（陈冰冰 2009）。需求分析一方面有利于设计新的课程体系，另一方面有利于优化现有的课程体系（苏伟 2011）。束定芳、华维芬（2009）也曾指出，外语教学需求分析是开展外语教学的首要条件，是外语课程设计的基础。医学院校的英语课程属于专门用途英语范畴，是与医学特定的职业和学科相关的英语，应培养学生在工作环境中运用英语开展工作的交际能力（蔡基刚 2004）。由此可见，需求分析结果对构建医学院校大学英语课程体系不可缺少且又十分重要。

三、研究设计与结果分析

3.1 研究问题

本研究的主要研究问题是：

如何在实现医学院校人才培养目标定位中，构建满足临床医学专业学生不同阶段的学习需求和目标需求的大学英语课程体系？

3.2 研究对象

本研究在2017年7月至9月间，对首都医科大学最具学科特色代表性的临床医学专业学生采用整群抽样方法，对大一、大三、大四、大五、大六学生进行学习需求问卷调查。1,203名学生参与调查，按年级划分，包括大一514人、大三293人、大四75人、大五287人和大六34人。按学制划分，长学制566人，五年制637人。研究对象涵盖了在校基础阶段学习的大一和大三学生以及临床阶段学习的大四、大五和大六学生，因此样本具有较高的代表性，基本能代表该校临床医学专业各阶段学生的总体状况。

3.3 研究工具与方法

本研究采用的调查问卷参照Hutchinson & Waters（1987）和Dudley-Evans & St. John（1998）的需求分析模型、陈冰冰（2010）大学英语需求分析模型的理论构建并结合首都医科大学人才培养目标和大学英语课程定位，设计了《首都医科大学临床医学专业学生英语学习

需求调查问卷》。学习需求分为词汇、听力、口语表达、阅读、写作和翻译等六个方面。词汇学习需求分为大学英语四级词汇、大学英语六级词汇、医学相关词汇和医学专业词汇；听力学习需求分为听懂日常会话、听懂英文电影、听懂医学相关专业讲座知识和听懂医学专业学术报告；口语表达学习需求分为日常社交对话、口头汇报展示、专业英语交流和国际会议发言；阅读学习需求分为读懂大学英语教材、通俗英语读物、医学专业英语教材和医学专业英语文献；写作学习需求分为四/六级写作、实用英语写作、英文病例报告和英文学术论文；翻译能力学习需求分为大学英语四/六级翻译、日常英文翻译、中文病例报告翻译和医学专业学术论文翻译等25个指标。以此考查临床医学专业学生对大学英语课程学习及相关因素需求，需求层级分为“需要、一般和不需要”三个等级，与其学制、年级等因素进行交叉分析。

3.4 数据收集及调查结果分析过程

为确保调查质量，在校阶段学生由受过培训的教师指导完成；临床阶段学生由所在医院教育处医学英语教师组织实施完成。调查问卷发放1,230份，回收1,230份，回收率100%。有效问卷1,203份，其中长学制有效问卷637份、五年制有效问卷566份，有效率97.8%。

本调查采用Epidata软件建立并管理数据库，使用SPSS20.0统计软件进行数据分析。分析分两步进行：第一步，按照学生需求选择程度“需要、一般和不需要”三个等级进行赋值，分别为“3, 2, 1”，统计描述采用频数和构成比指标，学习需求关联因素之间比较采用卡方检验，以 $P < 0.05$ 为差异具有统计学意义。第二步，为寻找医学生英语学习需求的共同体系内容，根据指标采用聚类分析方法对学生学习需求进行分析。聚类分析是研究多要素事物分类问题的数量方法，其基本原理是根据样本自身的属性，用数学方法按照某种相似性或差异性指标，定量地确定样本之间的亲疏关系，并按这种亲疏关系程度对样本进行聚类。

3.5 调查结果分析

3.5.1 学习需求与学制之间关联分析

结果发现，在英语学习需求中，学习四级词汇、听懂医学专业学术报告、读懂大学英语教材、读懂医学专业英语文献、完成四六级写作和英文学术论文写作、开展日常英文翻译、四六级翻译与学术论文翻译等9项需求，在不同学制中的分布差异具有统计学意义（ χ^2 值分别为22.3、9.5、18.8、23.6、14.7、8.8、6.7、13.8、12.8， P 均 < 0.05 ）。其中，五年制学生在四级词汇、大学英语教材、四六级写作、日常英文翻译、四六级翻译这五个基础英语知识学习方面的需求高于长学制学生，显示有需求的比例分别为59.8%、57.0%、73.0%、62.8%、71.9%，高于长学制学生的需求比例；而在听懂医学专业学术报告、阅读医学专业英文文献、英文学术论文写作、医学专业学术论文翻译这4项需求中，长学制学生比五年制学生呈现出更高需求比例，分别为67.3%、72.8%、65.4%、68.6%。结果进一步提示，长学制学生和五年制学生英语需求的侧重点不同，针对长学制学生的课程体系更关注医学专业英语学习内容，而针对五年制学生的课程体系中则还需考虑基础英语方面的内容。

而对六级词汇、医学相关词汇、医学专业词汇、听懂日常会话、听懂英文电影、听懂医学相关专业讲座知识、日常社交对话、口头汇报展示、专业英语交流、国际会议发言、通俗英语读物、医学专业英语教材、实用英语写作、英文病例报告、中文病例报告翻译、医学专业口译等内容需求在学制之间不存在统计学差异（ P 均 ≥ 0.05 ），提示学制因素对学生需求没

有影响。研究进一步发现,其中专业相关词汇需求最高,达到80.2%;而国际会议发言选择比例最低,仅为40.5%。详见表1。

表1 2017年首都医科大学不同学制临床医学专业学生英语学习需求分析 (n=1203)

英语学习需求	长学制	五年制	合计	χ^2	P值
	(n=566)	(n=637)	(n=1203)		
四级词汇	46.5%	59.8%	53.5%	22.3	<0.01
六级词汇	65.0%	69.9%	67.6%	3.3	0.19
医学相关词汇	82.7%	78.2%	80.3%	5.0	0.08
医学专业词汇	81.6%	79.0%	80.2%	3.1	0.21
听懂日常会话	65.2%	65.6%	65.4%	0.8	0.67
听懂英文电影	55.3%	56.2%	55.8%	0.6	0.76
听懂专业讲座知识	69.4%	63.1%	66.1%	5.8	0.05
听懂学术报告	67.3%	58.7%	62.8%	9.5	0.01
日常社交对话	67.3%	68.8%	68.1%	0.7	0.71
口头汇报展示	66.6%	63.7%	65.1%	1.1	0.58
专业英语交流	63.1%	56.8%	59.8%	5.5	0.06
国际会议发言	41.7%	39.4%	40.5%	2.0	0.37
大学英语教材	45.1%	57.0%	51.4%	18.8	<0.01
通俗英语读物	49.5%	52.6%	51.1%	2.2	0.34
医学专业英语教材	67.0%	63.4%	65.1%	1.7	0.42
医学专业英语文献	72.8%	60.1%	66.1%	23.6	<0.01
实用英语写作	55.8%	61.5%	58.9%	6.1	0.05
四、六级写作	64.8%	73.0%	69.2%	14.7	<0.01
英文病例报告	64.3%	58.9%	61.4%	3.8	0.15
英文学术论文	65.4%	57.6%	61.3%	8.8	0.01
日常英文翻译	55.5%	62.8%	59.4%	6.7	0.04
四、六级翻译	64.0%	71.9%	68.2%	13.9	<0.001
中文病例报告翻译	66.8%	62.2%	64.3%	2.8	0.24
学术论文翻译	68.6%	59.8%	63.9%	12.8	<0.01
医学专业口译	53.5%	49.1%	51.2%	3.1	0.21

注:表内的构成比(%)是英语学习需求选择“需要”的比例。

3.5.2 学习需求与年级之间关联分析

结果显示,在英语学习需求中,四级词汇、六级词汇、专业相关词汇、医学专业词汇、

听懂日常会话、听懂英文电影、听懂专业讲座知识、听懂学术报告、日常社交对话、口头汇报展示、专业英语交流等上述全部25种需求,在不同年级中的分布差异均存在统计学意义($P<0.05$)。其中,大一学生在六级词汇、专业相关词汇、医学专业词汇、听懂专业讲座知识、听懂学术报告、口头汇报展示、专业英语交流、医学专业英语教材、医学专业英语文献、四六级写作、英文病例报告、英文学术论文、四/六级翻译、中文病例报告翻译、学术论文翻译、医学专业口译这16个方面的需求高于其他年级学生,显示有需求的比例分别为73.3%、91.4%、90.7%、77.8%、74.5%、67.70%、70.2%、82.9%、74.9%、77.2%、76.8%、74.1%、73.2%、82.3%、77.4%、61.3%,显著高于其他年级学生的需求比例。在听懂日常会话、日常社交对话、实用英语写作、日常英文翻译这四个方,大三学生显现出更高的需求比例,分别为76.1%、76.1%、64.2%、68.9%。大五学生在听懂英文电影、国际会议发言、通俗英语读物方面呈现出高于其他年级的需求,显示有需求的比例分别为63.8%、47.0%、61.7%。此外,他们还在英文病例报告、英文学术论文、日常英文翻译、中文病例报告翻译、学术论文翻译、医学专业口译这6个方面呈现出仅次于热情高涨的大一新生的需求,比例分别为54.7%、56.1%、66.2%、59.9%、59.2%、50.5%。详见表2。

表2 2017年首都医科大学不同年级临床医学生英语学习需求分析 (n=1203)

英语学习需求	大一 (n=514)	大三 (n=293)	大四 (n=75)	大五 (n=287)	大六 (n=34)	合计 (n=1203)	χ^2	P值
四级词汇	56.2%	50.5%	52.0%	51.6%	58.8%*	53.5%	61.9	<0.01
六级词汇	73.3%*	68.9%	66.7%	56.4%	64.7%	67.6%	63.0	<0.01
医学相关词汇	91.4%*	75.8%	66.7%	71.4%	55.9%	80.3%	92.0	<0.01
医学专业词汇	90.7%*	75.1%	69.3%	73.9%	44.1%	80.2%	97.1	<0.01
听懂日常会话	54.7%	76.1%*	66.7%	72.8%	70.6%	65.4%	51.2	<0.01
听懂英文电影	45.3%	65.5%	57.3%	63.8%*	58.8%	55.8%	61.9	<0.01
听懂专业讲座知识	77.8%*	54.6%	46.7%	64.1%	47.1%	66.1%	74.8	<0.01
听懂学术报告	74.5%*	50.2%	44.0%	60.6%	52.9%	62.8%	77.3	<0.01
日常社交对话	61.5%	76.1%*	58.7%	74.9%	61.8%	68.1%	37.9	<0.01
口头汇报展示	67.7%*	63.5%	49.3%	65.9%	67.6%	65.1%	27.5	<0.01
专业英语交流	70.2%*	48.8%	37.3%	58.9%	52.9%	59.8%	77.6	<0.01
国际会议发言	44.4%	30.4%	26.7%	47.0%*	44.1%	40.5%	42.9	<0.01
大学英语教材	53.9%	44.0%	54.7%*	53.7%	50.0%	51.4%	58.5	<0.01
通俗英语读物	45.7%	51.2%	46.7%	61.7%*	52.9%	51.1%	50.4	<0.01
医学专业英语教材	82.9%*	49.1%	41.3%	59.6%	32.4%	65.1%	154.4	<0.01
医学专业英语文献	74.9%*	60.4%	44.0%	63.8%	50.0%	66.1%	56.9	<0.01

(待续)

(续表)

英语学习需求	大一 (n=514)	大三 (n=293)	大四 (n=75)	大五 (n=287)	大六 (n=34)	合计 (n=1203)	χ^2	P值
实用英语写作	52.5%	64.2%	57.3%	65.5%*	55.9%	58.9%	33.7	<0.01
四、六级写作	77.2%*	67.6%	60.0%	60.3%	55.9%	69.2%	67.5	<0.01
英文病例报告	76.8%*	47.4%	42.7%	54.7%	47.1%	61.4%	108.3	<0.01
英文学术论文	74.1%*	48.1%	46.7%	56.1%	55.9%	61.3%	87.1	<0.01
日常英文翻译	49.6%	68.9%*	65.3%	66.2%	52.9%	59.4%	54.0	<0.01
四、六级翻译	73.2%*	69.6%	61.3%	62.0%	47.1%	68.2%	54.3	<0.01
中文病例报告翻译	82.3%*	44.7%	41.3%	59.9%	50.0%	64.3%	150.2	<0.01
学术论文翻译	77.4%*	52.9%	42.7%	59.2%	41.2%	63.9%	109.8	<0.01
医学专业口译	61.3%*	39.9%	34.7%	50.5%	38.2%	51.2%	58.5	<0.01

注：*代表是选择比例较高的内容。

3.5.3 英语学习需求聚类分析

按照“物以类聚、人以群分”的划分原则，本研究根据调查者对相关英语学习需求选择意愿高低打分，按照分数距离，即按照需求之间差异性的测度，即差异性越大相似性越小的判断原则进行课程体系的聚类，以探索医学生共同感兴趣的的教学内容。本研究初步以7类体系内容划分为参考，将课程内容由多到少划分为：

第I类：专业相关词汇、医学专业词汇、听懂专业讲座知识、听懂学术报告、专业英语交流、医学专业英语教材、医学专业英语文献、英文病例报告、英文学术论文、中文病例报告翻译、学术论文翻译等，代表着医学专业英语的学习。其中专业相关词汇和医学专业词汇需求比例最高，分别为80.3%和80.2%；而专业英语交流比例最低，仅为59.8%。

第II类：听懂日常会话、听懂英文电影、日常社交对话、口头汇报展示、通俗英语读物、实用英语写作、日常英文翻译等，代表着基础英语的学习。其中日常社交对话需求比例最高，为68.1%；通俗英语读物的比例最低，仅为51.1%。

第III类：四/六级写作、四/六级翻译等，代表着四/六级翻译的需求。其需求比例分别为69.2%和68.2%。

第IV类：四级词汇、六级词汇等，代表着四/六级词汇的需求。其需求比例分别为53.5%和67.6%。

第V类：国际会议发言，代表着较长远的学习需求。其需求比例为40.5%。

第VI类：大学英语教材，代表基础英语的学习需求。其需求比例为51.4%。

第VII类：医学专业口译，代表着较高难度的学习需求。其需求比例为51.2%。详见图1。

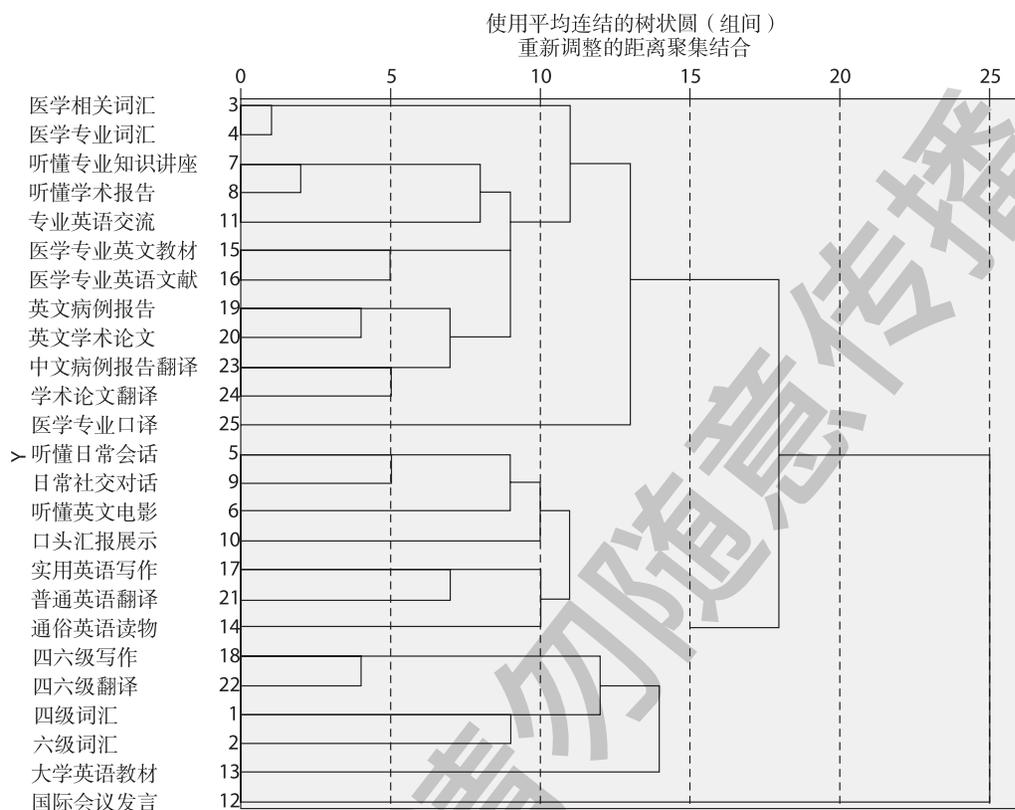


图1 医学生学习需求的聚类树状图

四、医学院校大学英语课程体系的优化建议

医学院校大学英语课程不应仅被视为一门普通的公共课程，而是培养合格高级医学人才过程中必不可少的组成部分，是培养医学生医学语言专业素养的有力工具（卢凤香、孟倩 2015），课程体系的构建需要满足学校人才培养定位需求、社会发展需求以及学生发展需求（郑大湖 2016）。根据此次需求分析结果，对医学院校大学英语课程体系的构建提出如下建议。

4.1 层次化课程设置

在2014年的首都医科大学临床医学专业人才培养方案中，五年制是“培养适应我国社会主义现代化建设和卫生事业发展需要的、具有系统专业知识和良好职业素质、了解科学研究的基本方法、具备临床实践能力和终生学习能力的医学专门人才。学生毕业时能够在上级医师的指导下从事安全有效的医疗实践，并具备进一步深造的扎实基础”；而长学制则是“培养适应我国社会主义现代化建设和卫生事业发展需要的、具有系统专业知识和良好职业素质、掌握科学研究的基本方法、具备终生学习能力和进一步深造的扎实基础、达到临床医学硕士专业学位水平的医学专门人才。学生毕业时能够在上级医师的指导下从事安全有效的医疗实践，并能开展临床医学科学研究”。两相比较，两类学生的培养目标虽有共同之处，但后者入学起点高、培养目标也高。

根据学习需求与学制之间关联分析结果,构建针对五年学制学生的大学英语课程体系时,需要特别考虑包括四级词汇、四/六级写作、日常翻译类等的基础英语课程,这类课程主要是满足学生日常交际中所使用的语言能力需求;而针对长学制学生的大学英语课程体系,则应多加关注与医学专业英语学习密切相关的课程。从结果中不难发现,长学制学生进入临床专业学习的时间越长,对专业医学英语课程的需求就表现得越强烈,同时课程需求类别也从通用性专业英语课程转向医学专业性更强的英语课程(卢凤香、孟倩 2015)。通用学术英语类课程则是两类专业学生共同的需求。

4.2 阶段化课程设置

学习需求与年级之间关联分析数据表明,大一新生刚迈入大学殿堂,对英语学习需求热情很高,学习需求普遍高于老生;大三学生的英语学习需求主要集中在日常使用与交际的必要技能方面,如日常英文翻译、实用英语写作、日常社交对话、听懂日常会话;大五学生已进入临床培养阶段,对医学专业学术及临床专业英语能力有较高需求,如英文病例报告、英文学术论文等。

大一新生对各类课程需求都表现得特别强烈,虽然这不能表明在大一阶段需要设置所有类型的英语课程,但也提示担任大一新生课程的英语教师需要认真思考如何才能保护好学生对英语学习的积极性。大三阶段的需求则反映出英语课程设置应围绕培养学生日常交际语言能力来构建;大五阶段的需求则反映出英语课程设置应围绕培养学生专业学术能力进行构建。

4.3 模块化课程设置

根据聚类分析数据,无论是五年制学生还是长学制学生,需求最高的课程模块是与医学专业相关类别的课程,其中对医学专业相关词汇和医学专业词汇的需求比例更是超过80%;排在第二位的课程模块是通用英语类,其中日常社交对话需求比例最高,为68.1%;排在第三位的课程模块是与四/六级考试相关的翻译类课程,最高需求比例达到68.2%;排在第四位的课程模块是与四/六级考试相关的词汇类课程,最高需求比例达到67.6%;排在第五位的课程模块是高层次的学术交流类课程,需求比例为40.5%;排在第六位的课程模块则是大学英语教材相关的课程,需求比例为51.4%;排在第七位的课程模块是较高难度的医学专业口译类课程,需求比例为51.2%。因此,建议今后英语课程体系构建需参照上述研究结果,增加与医学专业相关类课程设置的课时和内容。

五、结语

Cummins (1980) 指出,一个人的语言水平由“人际交流基本技能”和“认知学术语言能力”组成,前者指的是较低层次的日常交际中使用的语言,后者指的是较高层次的学术交流中使用的语言。因此医学院校大学英语课程体系的构建需要大格局思维,打通基础英语与医学专业英语课程通道,既考虑医学院校的人才培养定位以及学科特色,还要考虑学生的学习需求。大学英语课程设置是一个系统工程,需要从全局出发,统筹安排(王海啸 2004; 文秋芳 2014)。

根据本次的需求分析结果及讨论,医学院校的大学英语课程体系的构建可以对应不同层

次学制的学生,按照年级阶段开设模块类课程,课程开设性质按需求比例高低划分为必修课和选修课,考虑到医学人才培养特色,选修课还可划分为限选选修课和任选选修课。经过上述努力,我们将初步构建出层次化、阶段化、模块化的医学院校英语教学课程体系,并进行实践和科学上的验证。

参考文献:

- Cummins, J. 1980. The cross-lingual dimensions of language proficiency: The implications for bilingual education and optimal age issue [J]. *TESOL Quarterly* (14): 175-187.
- Dudley-Evans, T. & St. John, M. J. 1998. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T. & Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- 蔡基刚, 2004, ESP 与我国大学英语教学发展方向[J], 《外语界》(2): 22-28。
- 蔡基刚、廖雷朝, 2010, ELE 还是 ESP, 再论我国大学英语的发展方向[J], 《外语电化教学》(5): 20-26。
- 蔡基刚, 2014, 从通用英语到学术英语——回归大学英语教学本位[J], 《外语与外语教学》(1): 9-14。
- 陈冰冰, 2009, 国外需求分析研究述评[J], 《外语教学与研究》(2): 125-130。
- 陈冰冰, 2010, 大学英语需求分析模型的理论构建[J], 《外语学刊》(2): 120-123。
- 谷志忠, 2010, 专门用途英语课程教学设计研究[D]。上海外国语大学博士学位论文。
- 胡开宝、谢丽欣, 2014, 我国大学英语教学的未来发展方向研究[J], 《外语界》(3): 12-19。
- 李娜、胡伟华, 2014, “需求分析”理论指导下高校非英语专业研究生 ESP 口语教学设计研究[J], 《外语教学》(3): 48-51。
- 卢凤香、孟倩, 2015, ESP 理论视角下医学院校大学英语课程设置的思考: 首都医科大学教改实践[J], 《中国 ESP 研究》(2): 31-36。
- 王海啸, 2004, 个性化大学英语教学大纲设计中的需求与条件分析[J], 《中国外语》(1): 21-26。
- 王守仁, 2016, 《大学英语教学指南》要点解读[J], 《外语界》(3): 2-10。
- 文秋芳, 2014, 大学英语教学中通用英语与专用英语之争: 问题与对策[J], 《外语与外语教学》(1): 1-8。
- 吴鼎民、韩雅君, 2010, 通识教育视角下的大学英语“三套车”框架构建[J], 《外语电化教学》(5): 9-13。
- 束定芳、华维芬, 2009, 中国外语教学理论研究六十年: 回顾与展望[J], 《外语教学》(6): 37-44。
- 束定芳, 2011, 高等教育国际化与大学英语教学的目标和定位——德国高校英语授课学位课程及其启示[J], 《外语教学与研究》(1): 137-144。
- 苏伟, 2011, 学习者视角下的口译专业课程需求调查与分析——以国内 4 所高校翻译本科专业的交替传译课程为例[J], 《外语界》(5): 84-92。
- 孙有中、李莉文, 2011, CBI 和 ESP 与中国高校英语专业和大学英语教学改革的方向[J], 《外语研究》(5): 1-4。
- 郑大湖, 2016, 基于需求分析的大学英语多元课程体系构建[J], 《外语界》(6): 49-56。
- 周燕、张洁, 2014, 学以致用: 再谈大学英语教学目标的定位与实现[J], 《外语与外语教学》(1): 22-26, 35。

作者简介:

卢凤香 首都医科大学教授。研究方向:应用语言学、医学英语研究。通信地址:北京市丰台区右安门外西头条10号首都医科大学应用语言学系。邮编:100069。电子邮箱:fengxianglu@sina.com

田甜 首都医科大学讲师。研究方向:应用语言学。通信地址:北京市丰台区右安门外西头条10号首都医科大学应用语言学系。邮编:100069。电子邮箱:tt89777@ccmu.edu.cn

李星明 首都医科大学副教授。研究方向:卫生事业管理学。通信地址:北京市丰台区右安门外西头条10号首都医科大学卫生事业管理学系。邮编:100069。电子邮箱:libright2003@163.com

刘涵 首都医科大学卫生管理与教育学院硕士研究生。研究方向:卫生事业管理。通信地址:北京市丰台区右安门外西头条10号首都医科大学卫生事业管理学系。邮编:100069。电子邮箱:825532313@qq.com

中医英语水平考试研发及试点 考试数据分析^{*}

丁年青 任荣政 周 恩 段英帅 杨星君 张李赢 施建蓉
上海中医药大学 中华中医药学会中医翻译分会

提要: 中医英语水平考试筹备项目, 受国家中医药管理局国际合作司委托, 由中华中医药学会翻译分会及其秘书处挂靠单位上海中医药大学承担。本文对该项目的组织实施、考试定位与题型设计进行介绍, 并结合首次试点考试的数据进行分析总结。

关键词: 专门用途英语、语言测试、中医英语、试点考试

一、引言

近年来, 随着中国社会经济的发展和世界影响力的提升以及医学模式的转变, 特别是“一带一路”倡议的提出, 中医药在世界范围的传播与影响日益扩大, 中医药医疗、教育、科研、产品及服务开始全面走向国际。为服务国家宏观发展战略、助推中医药国际化事业, 提高广大中医药从业人员的专业外语水平与对外交流的能力刻不容缓。目前, 全国已有多所中医院校开设了中医英语课程, 业内专家、学者在教学理论(王娜 2016)、课程设计(程颜等 2016)、教学方法(任荣政 2017)、师资培养(蒋辰雪、钱敏娟 2014)、教材编写(任荣政、史钰 2017)等方面进行了探索, 在中医英语教学领域取得了一定成绩的同时, 深化中医英语测试研究与实践, 从而设立全国性、社会化的中医英语水平考试的必要性和重要性也日益显现。在这一背景之下, 国家中医药管理局国际合作司(以下简称“中管局国合同”)委托中华中医药学会翻译分会(以下简称“中医翻译分会”)及其挂靠单位上海中医药大学(以下简称“我校”)开展中医英语水平考试(以下简称“水平考试”)的前期研发与筹备工作。本文对考试的基本定位、筹备项目的组织实施过程、题型设计以及试点考试情况进行介绍和分析总结。

二、“水平考试”的目的、性质及定位

2.1 设立考试的目的

2009年4月国务院办公厅发布了《国务院关于扶持和促进中医药事业发展的若干意见》, 提出要“积极拓展中医药服务贸易”、“加强中医药知识和文化对外宣传, 促进国际传播”。

^{*} 本文系中医外语学科建设基金项目成果(项目编号: A1-Z1730210)。

在中管局国合同的积极倡导和支持下，翻译分会及其挂靠单位上海中医药大学根据当前中医药专业人员实际的外语应用水平，启动“水平考试”的设计与研发，旨在通过举办中医药专业外语水平考试及相应的培训，引导和规范中医药专业外语的培训与考试，从而提高中医药行业的专业外语水平，培养和造就一大批专业中医药外语人才，为推动中医药走向世界作出应有的贡献。

2.2 考试的性质

由于中医英语本身归属于专门用途英语 (English for Specific Purposes, ESP) (Hutchinson & Waters 1987) 的范畴，所以“水平考试”应隶属于专门用途语言考试测试 (Testing Language for Specific Purposes, TLSP) 或 ESP 测试的范畴。根据国外学者 Douglas (2000) 对 TLSP 所下的定义，可以将 ESP 测试概括为：ESP 测试作为语言测试的一个分支，其测试内容和方法是基于对 ESP 使用情形的分析，测试内容与任务能够真实地反映出在特定专业领域中英语的使用情况，从而可以用来评估受试者在特定专业领域中运用英语的能力。而根据 ESP 测试的定义，“水平考试”的性质为考察受试者中医药专业英语知识与技能的专门用途英语测试 (任荣政等 2017)。

2.3 考试定位

“水平考试”的整体定位是全国性社会化的中医专业英语水平测试，其面向的测试对象为全国范围内中医药行业的不同专业、不同教育层次的人员以及有志于从事中医外语相关工作的人员，报考不受年龄、学历等方面的限制。现阶段以英语作为测试语种，待条件成熟后可根据实际需要设置其他测试语种。考试拟设中级和高级两个级别，首先开设中级考试。中级考试的公共英语词汇参照全国大学英语四、六级考试委员会 (2016) 制定的大学英语考试四级要求，听、读、写、译的语言难度也基本参照大学英语四级要求，另外要求掌握中西医常用专业词汇约 1,500 个。高级考试的基础词汇参照大学英语六级要求，听、读、写、译的语言难度也基本参照大学英语六级要求，并要求掌握中西医常用专业词汇约 2,500 个。

三、考试筹备项目的组织实施

2013年9月中管局国合同正式发函，委托翻译分会组织开展中医英语水平考试项目研究，具体包括“组织从事中医药对外合作和中医外语教学的专家、学者，建立相应工作机制，开展中医英语水平考试的纲要编写、样题设计、词汇表研究，以及试点考试等工作”。翻译分会秘书处着手组建了由翻译分会主任委员、秘书长直接领导的项目筹备工作组，正式启动“中医英语水平考试项目”。

3.1 考试词汇表的确定

设立该考试的一项重要内容是确定考试的词汇表。确定考试所覆盖的词汇范围与数量已经是个难题，而更棘手的是，目前中医专业术语的英语表达尚未完全实现统一化和标准化，需要确定词汇表中每个术语的英译表达。若处理不当会引发争议，影响考试的权威性，而处理得当则有助于推动中医学术语英译的统一化和标准化。以项目组成员为主的我校外语学科课题小组在前期以国内外已出版的、较有影响的《新编汉英中医药分类词典》(谢竹藩 2002)

和世界卫生组织（西太平洋地区）制定的《WHO西太平洋地区传统医学名词术语国际标准》（2009）等9本中医英译词典及标准性文件为语料，构建了中医术语英译语料库，为本考试的中医术语词汇表确立初步基础。依据“水平考试”的整体定位与设计理念，项目组邀请全国医学英语知名专家编写、审定本考试所需的医学英语词汇部分（约850条），组织国内外中医英语翻译及教学专家结合中医术语英译语料库编写中医英语词汇部分（约2,270条），完成词汇表初稿。随后，根据新修订的考试大纲和专家组审定意见，对词汇表进行进一步删减、完善，最终确定中级考试词汇表。其中医学英语词汇455条、中医英语词汇1,055条，涵盖中西医基本的常用专业词汇，供考生备考学习使用。

3.2 考试大纲及样题设计

考试大纲是考试的指导性文件，既是考试命题的依据，也是应考人员的重要参考指南。工作组组织国内外中医英语翻译、教学领域的专家和学者进行广泛而深入的讨论并达成共识，编写了《中医英语水平考试大纲（试行）》。该大纲历经多次修订和完善而最终定稿，并得到中管局分管领导的充分肯定。考纲的主体部分阐明了设置该考试的目的、适合的报考对象、考试设计原则、成绩的使用以及适用范围，并根据中医药人员从事对外交流与合作所需要的基本外语知识和能力对“水平考试”中级要求达到的语言技能水平、试卷结构及具体题型等进行了详细描述。在此基础上，考纲还提供了一套严格依据其内容而精心编写并反复论证的样题作为范例，以便考生能够更准确地了解和把握本考试的考试形式与难度。除此以外，考纲还附上了前期编制的考试词汇表供考生学习备考。

3.3 模拟题库招标建设及考试辅导用书出版

项目组从我校外语学科建设经费中拨出专款设立“中医英语水平考试模拟题库建设基金”，并通过翻译分会举办的常务委员会及学术年会面向翻译分会各会员单位公开招标，征集模拟试题用于编写考试辅导用书。在总共收到来自14所中医院校的30套模拟题初稿的基础上，项目组对试题初稿进行审核、筛选及修改，最终审定模拟题13套，编写考试辅导用书《中医英语水平考试大纲（试行）（附模拟题）》（丁年青2016），由上海外语教育出版社于2016年11月出版。

3.4 试点考试

为了对“水平考试”的设计进行验证，摸索具体的考试组织实施步骤，翻译分会依托我校外语教学中心并联合河南中医药大学和河北医科大学作为试点院校，于2017年6月24日举行了统一命题的中医英语水平考试试点考试。三校共有337名考生志愿参加此次考试，其中我校考生有102名。本次试点考试对完善考试大纲、试卷设计编写、考试培训与组织流程演练等具有重要意义，本文结合我校学生参加试点考试的相关数据进行深入分析和讨论。

四、语言技能考核要求及试卷结构

中医英语水平中级考试由五部分构成：听力理解、词汇术语、阅读理解、翻译、概要写作。各部分的语言技能要求以及具体题型如下（试卷结构见表1）。

4.1 听力理解

听力理解部分测试考生获取口头信息的能力，要求考生能听懂日常临床谈话内容，能基本听懂一般性的医学主题讲座，语速约为每分钟130词。考生应能运用基本的听力技巧理解、掌握其中心大意，并抓住要点。题型由单句理解、短文理解和填空式听写三部分组成：单句理解6句，每句为30词左右，朗读一遍，每句之后留有15秒的答题时间，要求考生从四个选项中选出句意与原句最接近的一句；短文理解1篇，每篇长度为230—250词，朗读一遍，附有4个问题，每个问题要求考生从四个选项中选出与短文语义最接近的一句；填空式听写采用一篇250—280词的短文，删去若干单词或词组，全文朗读三遍，要求考生根据听到的单词或词组填写所缺信息。听力理解部分所占分值比例为15%，考试时间为15分钟。

4.2 词汇术语

词汇术语部分主要测试考生在正确理解句意的基础上根据词义选出符合语境的中西医专业词汇以及对常用中医学术语、短语英译表达的能力。测试的目的是引导考生掌握本考试大纲词汇表中的常用中西医术语的英语表达。题型由句子填空和中医术语翻译两部分组成：填空题要求考生从每题的四个选项中选出一个最合适的词汇填入句子空格，总共10题，每句25—30词；术语翻译题为汉译英，总共5题。该部分所占分值比例为15%，考试时间为15分钟。

4.3 阅读理解

阅读理解部分考核考生通过阅读获取书面信息的能力，要求考生基本读懂一般性医学、中医学、社会医学等相关内容的英文文章。深度阅读速度达到每分钟70词，快速阅读速度达到每分钟100词。题型由三部分组成：快速阅读采用一篇较长篇幅的文章，总长度约为800—1000词，要求考生运用略读和查读的技能从篇章中获取信息，回答选择题和填空完成句子；多项选择题型的短文深度阅读理解测试，短文长度为500—600词，短文后有若干问题，测试考生理解主旨大意和重要细节、综合分析、推测判断以及根据上下文推测词义的能力等；选择句子插入短文题，短文长度为300—450词，从文章中抽出5个句子形成空缺，测试考生对文章结构的阅读和理解，通过选择恰当的句子填入相应位置，以确保信息的连贯性。阅读理解部分所占分值比例为30%，考试时间为35分钟。

4.4 翻译

翻译题包括英汉翻译和汉英翻译两部分。英汉翻译主要考核考生准确理解一般性医学、社会医学等相关内容的英文书面信息，采用正确的语法结构和符合汉语习惯的表达将英语单句译成汉语，速度为每小时300—400词。考察题型为一篇约400词的西医内容的文章，其中5个句子标下划线，各句长为15—30词，要求考生结合上下文语境将各句译成汉语，分值比例为10%，考试时间为10分钟。汉英翻译主要考核考生准确理解中文书面信息并运用英语进行表达的能力，要求考生阅读理解一般性的中医学相关内容的中文段落，运用汉英翻译理论和技巧，采用正确的语法结构和符合英语习惯的表达方式，将汉语段落单句译成英语，速度为每小时200—300汉字。考察形式为中医相关内容的较长段落一段或相对较短的段落两段，总字数约为180—200字，要求考生将汉语译成英语，分值比例为15%，考试时间为25分钟。

4.5 概要写作

概要写作部分测试考生英语书面表达的能力,要求考生在对一般性医学研究论文、社会医学或医学科普性文章通读的基础上,概括出文章的主旨大意,用英语进行短文摘要写作。要求思想表达准确、语意连贯、要点完整、无重大语法错误。考察形式为阅读一篇医学人文、科普方面的文章,字数在600—800词左右,考生在快速阅读的基础上,对原文信息进行概括、总结,写出涵盖主要信息点的英文摘要,字数为120词左右。本部分所占分值比例为15%,考试时间为20分钟。

表1 中医英语水平中级考试试卷结构

测试内容		测试题型	题目数量	分值	权重 (%)	时间 (分钟)
I. 听力	听力对话	多项选择	6	6	15	15
	听力短文	多项选择	4	4		
		填空式听写	10	5		
II. 词汇	句子填空	多项选择	10	10	15	15
	中医术语	汉译英	5	5		
III. 阅读	快速阅读理解	多项选择、填空	10	10	30	35
	深入阅读理解	多项选择	5	10		
		插入句子	5	10		
IV. 翻译	英译汉	句子翻译	5	10	25	35
	汉译英	段落翻译	1	15		
V. 写作	写作	摘要写作	1	15	15	20

五、试点考试数据分析

本文选取我校参加试点考试的102名考生的部分考试数据进行分析 and 探讨。

5.1 考生整体表现

102名考生中,最高分为91分;最低分为21分;平均分为59.93分;80分以上的人数占比为6.86%,70—79.5分的人数占比为17.65%,60—69.5分的人数占比为27.45%,59.5分及以下的人数占比为48.04%。考生整体成绩呈现正态对称性分布,区分度良好,说明此次考试试题难度适中,能够较好地对不同程度水平的学生进行甄别(见表2及图1)。

表2 我校试点考试成绩分组

最高分	最低分	极差	分组数	分组组距	平均数	标准差
91	21	70	11	6.36	59.93	13.79

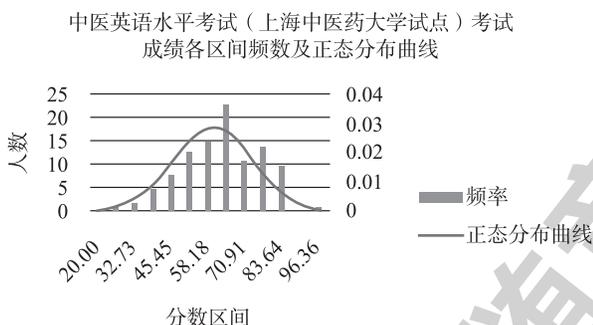


图1 我校试点考试成绩各区间频数及正态分布曲线

5.2 各题型与总分及题型之间的相关性分析

经统计分析，各题型得分与总分之间的相关系数分别为0.781、0.812、0.696、0.791和0.570，均高于0.5，其中词汇术语题与总分的相关性最高，说明该题型对学生的区分度最高，而概要写作部分的相关性最低，反映考生在该部分的整体表现欠佳，差异不大。

在语言测试中，各题型间的相关系数应该控制在0.3—0.7间，如果两部分之间的相关系数太高，说明两者考察的是相同的能力，是一种不必要的重复，只需保留其中一个题型即可（李翌豪 2016）。从本次考试的数据来看，并未出现两个题型间相关系数过高的情况，表明试卷中的各题型设置均有其自身的价值和意义。详见表3。

表3 各题型与总分及题型间的相关性

		listening	vocabulary	reading	translation	summary	total
listening	Pearson 相关性	1	.590**	.492**	.522**	.353**	.781**
	显著性（双侧）		.000	.000	.000	.000	.000
	N	102	102	102	102	102	102
vocabulary	Pearson 相关性	.590**	1	.458**	.595**	.404**	.812**
	显著性（双侧）	.000		.000	.000	.000	.000
	N	102	102	102	102	102	102
reading	Pearson 相关性	.492**	.458**	1	.273**	.174	.696**
	显著性（双侧）	.000	.000		.006	.080	.000
	N	102	102	102	102	102	102

（待续）

(续表)

		listening	vocabulary	reading	translation	summary	total
translation	Pearson 相关性	.522**	.595**	.273**	1	.400**	.791**
	显著性 (双侧)	.000	.000	.006		.000	.000
	N	102	102	102	102	102	102
summary	Pearson 相关性	.353**	.404**	.174	.400**	1	.570**
	显著性 (双侧)	.000	.000	.080	.000		.000
	N	102	102	102	102	102	102
total	Pearson 相关性	.781**	.812**	.696**	.791**	.570**	1
	显著性 (双侧)	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	102	102	102	102	102	102

注: **表示在 .01 水平 (双侧) 上显著相关。

5.3 考试的信度分析

通过对 102 名考生的成绩进行信度检验, 得出 Cronbach α 值为 0.754 (α 值 > 0.7 即为合理, 说明所有题目指向一致), 此次考试具有很高的信度, 结果可靠。

六、试点考试对中医英语教学的启示

试点考试除了对考试大纲以及样题的科学性、合理性进行验证以及为后续的考试推广和具体组织实施奠定基础外, 也对今后中医英语教学中如何加强各语言技能的培养具有一定的借鉴和指导意义。

6.1 听力教学

在本次试点考试中, 考生在听力部分的表现总体上不够理想, 还有较大的提升空间。听力是我国高校大学生各项英语技能中的传统弱项, 而当听力材料的内容与中医专业相关、涉及一定的专业术语与表达时, 无疑会增加难度并影响考生的表现。传统的专业英语教学模式以为阅读、翻译法为主, 对听力的训练较少, 专业英语听力材料也相对匮乏。在今后教学中, 应该加强中医英语音频材料的收集加工, 并改革教学模式, 提高听力输入训练的比例和强度, 以提高学生运用专业英语进行实际交流的能力。

6.2 术语教学

词汇术语部分是整个试卷中得分率最低的部分, 而中医术语英译部分的得分率更低, 平均得分率仅为 20%。数据分析显示术语部分的分数与整体分数的相关性最为密切, 验证了掌握专业词汇是中医英语教学的重中之重。其他各类题型, 尤其是翻译和阅读也都与词汇的掌握情况高度相关。需要指出的是, 本次考试所涉及的专业术语均为考试大纲要求掌握的基本常用术语, 说明今后教学中需要着力加强。

6.3 阅读教学

阅读理解是整个试卷中得分率最高的部分，表明考生专业英语阅读能力在各项语言技能中相对较为突出，这也与学生通用英语语言技能的情况基本一致。应该指出，传统教学方式比较注重阅读材料的学习，而在中医专业英语未来的使用情景中，学生更需要的是输出型技能，即写作和口语。因此阅读能力主要作为帮助他们通过阅读学习相关的主要英语语言表达的一种手段，并不应是主要应用形式。在今后教学中，一方面应该引导学生更多阅读英美国家的原版中医药文献，保证语言输入质量；另一方面，在必要输入的基础上，适当增加语言输出能力的练习，引导学生为将来所要面对的语言实际应用情景做准备。

6.4 翻译教学

此次试点考试的英译中内容为西医相关的内容，而中译英内容为一段关于中医学理念的概述。考生汉译英的表现弱于英译汉。分析发现其原因有两方面：一方面与专业英语词汇的掌握不够有关；另一方面，则是由于中文重意合，尤其是描述中医理念的文字高度依赖语义、词序和逻辑的衔接与连贯、语法关系隐形化，要让学生把它转化为具有显性化语法关系的英语具有一定挑战性。数据分析还显示，考生在汉英翻译中的表现有两极分化的趋势，说明考生有明显的层次差异，即一部分考生的汉英翻译水平显著低于另一部分考生。针对这样的情况，在今后的教学中要更加重视提升低层次学生的语言转换能力。

6.5 写作教学

本题中考生整体表现欠佳。这是一道阅读和写作相融合的题目，要求考生在梳理文章内容的基础上评估关键与非关键信息，并用简练的语言概括表达出来。考生除需要具备一定的词法、句法的语法能力和连接句子的语篇能力外，还需要了解此类型文本的体裁特征。考生的实际表现反映出其对科研论文以及摘要体裁特点不够熟悉。鉴于概要写作对于学生今后的工作和学习而言非常具有现实意义，在教学中有必要予以加强，如将体裁分析理论（genre analysis），尤其是由Swales（1990）所提出的CARS（creating a research space，创建研究空间）导语写作模式等相关理论引入教学，以帮助学生更好地认知相关文体的写作技法与步骤。

七、结语

随着ESP教学与测试相关理论的不断成熟，有关中医英语测试的理论研究与实践也应得到足够重视。在积极开展理论探索的基础上，各中医院校应该积极加强校内中医英语课程的试题库建设，另一方面，应依托专业学会与行业协会的力量，开展广泛合作，积极探索开发面向全行业、统一的中医英语社会化考试，从而更好地引导和规范中医药专业外语的培训与考试，提高中医药行业从业人员的专业外语水平，从而推动中医药走向世界。

参考文献:

- Douglas, D. 2000. *Assessing Languages for Specific Purposes* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T. & Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- 程颜、袁福、柯岷, 2016, 论高等中医药院校中医英语课程建设[J], 《新课程研究》(4): 61-62。
- 丁年青, 2016, 《中医英语水平考试大纲(试行)(附模拟题)》[M]。上海: 上海外语教育出版社。
- 国务院办公厅, 2009, 国务院关于扶持和促进中医药事业发展的若干意见[OL], http://www.gov.cn/jzwgk/2009-05/07/content_1307145.htm/ (2017年10月4日读取)。
- 蒋辰雪、钱敏娟, 2014, 中医英语教学师资培养探讨[J], 《广西中医药大学学报》(4): 119-121。
- 李翌豪, 2016, 语言测试的信度与效度之间的关系[J], 《江苏师范大学学报(哲学社会科学版)》(5): 88-92。
- 全国大学英语四、六级考试委员会, 2016, 《全国大学英语四、六级考试大纲》[M]。上海: 上海外语教育出版社。
- 任荣政, 2017, 中医英语探究式教学改革探索[J], 《中医教育》(1): 23-27。
- 任荣政、史钰, 2017, 基于ESP理论的中医英语教材编写基本原则探析——以《中医专业英语》为例[J], 《中国中医药信息杂志》(9): 120-123。
- 任荣政等, 2017, 基于ESP理论的中医英语测试研究[J], 《中医药管理杂志》25(3): 40-42。
- 世界卫生组织(西太平洋地区)编著, 北京大学第一医院中西医结合研究所译, 2009, 《WHO西太平洋地区传统医学名词术语国际标准》[M]。北京: 北京大学医学出版社。
- 谢竹藩, 2002, 《新编汉英中医药分类词典》[M]。北京: 外文出版社。
- 王娜, 2016, “专门用途英语”教学模式对“中医英语”教学的启示[J], 《环球中医药》(5): 613-615。

作者简介:

- 丁年青 上海中医药大学教授, 中华中医药学会翻译分会副主任委员兼秘书长。研究方向: 医学(中医)应用文翻译。通信地址: 上海市蔡伦路1200号上海中医药大学外语中心。邮编: 201203。电子邮箱: dingnianqing@126.com
- 任荣政 上海中医药大学教授, 中华中医药学会翻译分会副秘书长。研究方向: 中医药国际标准翻译。通信地址: 上海市蔡伦路1200号上海中医药大学外语中心。邮编: 201203。电子邮箱: shzyyz007@126.com
- 周恩 上海中医药大学教授, 中华中医药学会翻译分会常委。研究方向: 中医跨文化翻译。通信地址: 上海市蔡伦路1200号上海中医药大学外语中心。邮编: 201203。电子邮箱: johnzhou323@163.com
- 段英帅 上海中医药大学讲师, 中华中医药学会翻译分会秘书处成员。研究方向: 中医药术语翻译。通信地址: 上海市蔡伦路1200号上海中医药大学外语中心。邮编: 201203。电子邮箱: ilmarel3007@163.com

杨星君 上海中医药大学讲师，中华中医药学会翻译分会秘书处成员。研究方向：中医文献翻译。
通信地址：上海市蔡伦路1200号上海中医药大学外语中心。邮编：201203。电子邮箱：
yxjnjcm@hotmail.com

张李赢 上海中医药大学助教，中华中医药学会翻译分会秘书处成员。研究方向：药学（中药）英语。
通信地址：上海市蔡伦路1200号上海中医药大学外语中心。邮编：201203。电子邮箱：
zlying0818@sina.com

施建蓉 上海中医药大学教授，中华中医药学会翻译分会主任委员。研究方向：中西医结合。通信
地址：上海市蔡伦路1200号上海中医药大学校长办公室。邮编：201203。电子邮箱：sjr@
shutcm.edu.cn

基于VOICE的商务英语口语教材中赞同语实证研究*

龚一凡 湖北第二师范学院

提要: 本文借助语料库,对中国市场上商务英语口语教材中的赞同用语进行实证研究,分析现行教材中英语口语的真实性和实用性。赞同用语的数据来源于三套商务英语口语教程和VOICE语料库(The Vienna-Oxford International Corpus of English,即“维也纳-牛津国际英语语料库”),分别收集、统计表达赞同的口语用语的使用数据,比较和分析三本口语教材和语料库的赞同用语的词频,通过对数据进行定性和定量的分析,得出结果。结果表明,商务英语口语教材中赞同用语的使用与真实英语的表达存在明显差异。教材中最高频次的赞同用语与VOICE中的赞同用语不尽相同,高频次的赞同用语的词序也不一致。教材中有不地道和不真实的词语现象,同时,教材中还缺乏自然、简单而短促的赞同表达语,而这些表达语在语料库中频繁出现。本文还在语料库数据分析实证研究的基础上,针对教材的修订和编写,提出了采用真实自然的用语的意见和建议。

关键词: VOICE、商务英语口语教材、赞同用语、词频

一、引言

近年来对英语教材的研究值得关注。笔者在期刊网上搜索,在输入“语料库”并含“口语教材”后,查询全部核心期刊和CSSCI期刊,发表时间从2004年至2017年,共搜索到13篇文献。其中2004年1篇,2005年1篇,2009年1篇,2011年2篇,2013年2篇,2014年2篇,2015年3篇,2017年1篇。在输入“语料库”并含“商务英语口语”后,共搜索到3篇文献。其中2013年1篇,2016年2篇。由统计数据可见,2004年以前基于语料库的英语口语教材研究或商务英语口语研究为零。“针对大学英语教材展开的实证调查研究偏少(2.22%)”(黄建滨、于书林 2009: 77)。“研究人员发现,教材中的英语总是会包含无语境的内容、作者自造词,并缺乏实证基础”(Römer 2005: 41; Seto 2009: 47)。此外,基于语料库的英语口语教材研究和商务英语口语研究,大多侧重话语标记语、词块的使用、语音方面的错误分析、特定词汇的使用、会话策略,包括文体、文化等方面的研究,而尚未发现基于语料库的商务英语口语教材中的口语用语研究的相关成果。

因此,本文试图将中国现行的商务英语口语教材作为研究对象,基于权威的英语口语语料库,开展对教材中语言素材的真实性和地道性的实证研究。以教材中表达赞同的口语数据

* 本文为湖北省教育科学“十二五”规划课题2013年度立项课题“基于Voice语料库的大学英语教材中赞同用语研究”(项目编号:2013B208)。

和口语语料库的真实语言数据为研究素材, 统计和分析我国商务英语口语教材中赞同用语的使用情况, 借助 VOICE 比较和检验教材中的赞同用语的真实性和实用性。为中国商务英语口语教材研究和改革提供理论依据和科学指导。

二、研究对象与方法

本文以我国普遍使用的商务英语口语教材为研究对象, 收集、统计和分析大学英语教材中表达赞同的英语用语的使用情况, 本文所研究教材的选用基于两方面的考量: 一是使用频率较高的教材, 二是具有商务口语代表性的教材。选用的三套教材分别是:《超级商务英语口语》(SOBE)(吉林出版集团 2013);《商务英语口语大全》(OBE)(大连理工大学出版社 2007);《商务英语口语教程》(OBET)(上海外语教育出版社 2001)。运用的 VOICE 语料库可以被称为世界第一英语口语语料库, 拥有百万英语口语词条, 是拥有世界上最自然流畅和标准的英语口语的语料库。“语料库就是‘一个真实语言文本集’”(Biber *et al.* 1998: 12)。语料库语言学已经被证实为能够十分有效地检验教材的语言用语的真实性和实用性, 通过词频数据统计比较, 可以清楚地看到教材语言与真实语言的接近程度。因此, 正如 Biber *et al.* (1998) 所赞同的, 基本语料库的研究在语言教学资料研究领域起十分重要的作用, 能够给教材编写者提供教材编写的语言使用情况的真实信息, 以避免作者凭主观想象使用语言。Hunston (2002: 59) 认为那样就是“误导”(a poor guide)。

具体研究方法: 借鉴程晓堂 (2002: 54) 的教材评价方法, 对教材中的赞同用语语言素材的真实性和地道性予以分析评价, 通过定性和定量对比分析, 统计出四套大学英语教材中普遍采用的赞同用语的频次, 同时统计 VOICE 中的赞同用语的词频。本文所选 VOICE 的数据来自五个语音类型¹: 分别是交谈 (con) 的 5 个语音文档, 11,435 个词条; 讨论 (wsd) 的 3 个语音文档, 8,991 个词条; 会议 (mtg) 的 3 个语音文档, 22,113 个词条; 小组讨论 (wgd) 的 2 个语音文档, 5,621 个词条; 专题讨论 (sed) 的 1 个语音文档, 4,173 个词条。共计 14 个语音文档, 52,333 个词条, 语音录音总时长为 5 小时 20 分钟。

从 52,333 个词条中提取赞同用语和隐性赞同用语的全部数据, 统计出频次, 并将商务英语口语教材中的赞同用语的复现频率最高的词语与语料库的数据比对分析, 找出我国商务英语口语教材中赞同用语与英语口语语料库中的赞同用语的异同。

三、数据统计与分析

3.1 三套教材中的赞同用语数据

在三套商务英语口语教材中, 我们发现在多种场合和情况下使用的赞同用语共有 77 条。表 1 中列出三套教材中排名前 15 的赞同用语的词频。

1 “Corpus Description”. The Vienna-Oxford International Corpus of English [EB/OL]. [2011-8-30]. http://www.univie.ac.at/voice/page/corpus_description.

表1 三套教材中排名前15的赞同用语的词频

	赞同用语	SOBE	OBE	OBET	合计
1	Yes	19	13	17	49
2	Yeah	7	5	16	28
3	That's right.	12	8	7	27
4	I agree.	10	12	4	26
5	You're right.	9	7	5	21
6	Right!	6	9	4	19
7	I see.	8	7	1	16
8	Absolutely.	6	8	1	15
9	That's true.	5	7	3	15
10	Exactly!	0	5	6	11
11	I can't agree more.	4	5	2	11
12	Sure	7	0	3	10
13	Good idea.	0	4	5	9
14	That sounds great!	2	0	3	5
15	All right.	2	2	0	4

在表1中，排名前六位的赞同用语分别是：yes、yeah、that's right、I agree、you're right。从表中15个赞同用语的词频来看，它们在三套教材中的复现率不太一致。

3.2 VOICE 中的赞同用语

我们对VOICE的5个子语料库中的赞同用语数据进行采集，并分别筛选出赞同用语和隐性赞同用语。表2中列出所选择的语音文档中的赞同用语的词频。

表2 VOICE子库中排名前15的赞同用语的词频

赞同用语	VOICE					合计
	con	mtg	sed	wgd	wsd	
1 Yeah	181	88	14	47	49	379
2 Yes	26	49	34	39	10	158
3 Right.	17	5	1	15	2	40

(待续)

(续表)

赞同用语	VOICE					合计
	con	mtg	sed	wgd	wsd	
4 Exactly.	6	6	0	1	5	18
5 That's true.	2	11	1	2	0	16
6 Sure.	8	3	0	0	0	11
7 I agree.	1	1	1	2	1	6
8 That's right.	0	3	0	0	0	3
9 Definitely.	1	1	0	0	0	2
10 You're right.	0	1	0	0	0	1
11 Good idea.	0	1	0	0	0	1
12 Sounds good.	0	0	0	1	0	1
13 All right.	0	1	0	0	0	1
14 I see.	0	0	0	1	0	1
15 Absolutely.	0	1	0	0	0	1

在表2中, yeah作为赞同用语共出现379次, 而且, yeah在交谈中出现频率最高, 很明显是最常见的表达赞同的用语。此外, 排名前六位的赞同用语分别是: yeah、yes、right、exactly、that's true、sure。

四、结果与发现

4.1 教材和语料库中的赞同用语异同

比较VOICE和教材中的赞同用语的词频, 不难发现一些明显的相似之处和它们之间的差异(见表3)。

表3 VOICE和三套教材中的赞同用语词频比较

赞同用语	VOICE	三套教材
Yeah	62.71%	10.55%
Yes	22.57%	18.49%
Right	5.86%	7.17%
Exactly	2.57%	4.15%
That's true	2.29%	5.28%
Sure	1.57%	3.77%

(待续)

(续表)

赞同用语	VOICE	三套教材
I agree	0.86%	9.81%
That's right	0.43%	10.19%
Definitely	0.29%	---
You're right	0.14%	7.92%
Good idea	0.14%	3.4%
Sounds good	0.14%	---
All right	0.14%	1.51%
I see	0.14%	6.04%
Absolutely	0.14%	5.66%

主要区别如下:

第一, 在语料库中使用最为频繁的赞同用语是Yeah, 而在商务英语口语教材中使用最为频繁的是yes。这种交流可以解释为受中文母语的影响。在汉语语言系统中, 使用“yes”远远要比使用一个显得随意的“yeah”更能表达肯定的含义。因此教材编写者作为第二语言学习者通常根据自己的理解而选择其输入源。同时, 教材编写者似乎忽视了二者的细微差别, 而将其视为一体。Pomerantz (1975) 指出, 一些赞同用语, 如: yeah、right、I see、I know, 属于较弱的赞同表达形式, 而Yes则表达了听者正确地理解以及表示赞同的强烈情感。

第二, 与VOICE相比, 虽然缺项用语在教材中均有发生, 但是显然OBET的编写者为了使赞同用语更接近于真实交际环境, 在词语的选择上更加用心和谨慎。赞同用语的频次也更接近VOICE。

第三, 在语料库中排名第二位的是yes。在三套教材中排第二位的分别是: That's right、I agree、yeah。由此可见, OBET中的赞同用语词频的使用更加接近真实英语。

第四, sounds good是典型的口头表达赞同的常用语, 在语料库中排名进入前15位, 但是令人意外的是, 在商务英语口语教材中, 均未发现该用语。这一结果或多或少可以证明, 这几套教科书在某种程度上缺乏口语的特点。

第五, 表达强烈赞同意愿的词语, 如: definitely没有在教材中出现, 显然作者忽略了赞同用语的不同程度。赞同一般被认为表示一致与合作, 通常有三种赞同策略: 重复、提升赞同和反向信道响应 (Kuo 1994)。在交谈中, 说话者总会夸张或提升他们对其他人的赞许和认同, 以示一致和礼貌 (Leech 1983; Brown & Levinson 1987)。结果证实, 所选的教材中均未充分体现出这一特征。

4.2 三套口语教材中缺失的赞同用语

通过对VOICE中的语音素材的情景分析统计, 发现有20个赞同用语出现在语料库中, 但并未出现在三套教材里 (见表4)。下表中EA代表赞同用语出现的次数, FA代表词频。

表4 三套教材中缺失的赞同用语

	Expressions	con	Mtg	sed	wgd	wsd	EA	FA
1	mhm	103	143	29	56	34	365	45.91%
2	yah	21	101	11	68	6	207	26.28%
3	hm	21	53	10	9	14	107	13.45%
4	okay	4	25	3	22	12	66	8.30%
5	Of course	5	0	1	2	3	11	1.38%
6	uhu	10	0	0	0	1	11	1.38%
7	I know.	3	3	0	0	0	6	0.75%
8	mm	3	0	0	0	0	3	0.37%
9	That's a good point.	0	3	0	0	0	3	0.37%
10	Indeed.	0	2	0	0	0	2	0.25%
11	I do agree.	0	1	0	1	0	2	0.25%
12	Probably so!	0	1	0	0	0	1	0.12%
13	Apparently yeah	1	0	0	0	0	1	0.12%
14	Precisely.	1	0	0	0	0	1	0.12%
15	That's really true.	1	0	0	0	0	1	0.12%
16	That's very true.	1	0	0	0	0	1	0.12%
17	This is true.	0	0	0	1	0	1	0.12%
18	That's a good one.	0	0	0	0	1	1	0.12%
19	That's a good suggestion.	0	0	0	0	1	1	0.12%
20	That's sure.	1	0	0	0	0	1	0.12%

词频最高的是mhm、yah、hm三个非词汇填充词，分别高达45.91%、26.28%和13.45%。填充词在语言交际中起十分重要的作用，“可以帮助说话者组织思维，争取言语计划的时间，推进交流和话轮的进行”（周俊英、周国宁 2010：72），也是真实地道口语的典型表现。除填充词外，出现最频繁的三个赞同用语是okay、Of course、I know。交际者通过强调来确认或者期待对方的认可。因此，“这种技术可以视为一种社交加速器，说话者通过这个加速器，使他说或她说的话更接近于听者”（Kuo 1994：95-121）。事实上，在现实生活的沟通中，听众往往使用一个词或者简单的话语来回应说话者。

五、结论

通过运用VOICE对大学英语教材中的赞同用语的使用情况进行数据采集和统计后，我们得出以下结论：一、我国商务英语口语教材中的赞同用语与语料库中的真实场景赞同用语有一定的差异，语料库中的赞同用语真实地道，而教材中的赞同用语的词语选择则显得不够

真实和书面化；二、口语化特色在教材中不明显，尤其缺乏填充词语；三是教材之间在话语的选用上存在较大差异（在三套教材中，《商务英语口语教程》的赞同用语的使用情况更接近语料库的真实词语）。由此推断，商务英语口语教材的语言使用还存在不地道和不真实的现象。“因此有必要对教材进行回顾性评价”（Ellis 1997: 37）。要运用语料库语言分析方法，全面调查和评估我国现行商务英语口语教材的语言使用情况，分析考察语言的真实性和实用性，为教材编写者“提供科学数据和建设性意见”（McEnery & Wilson 2001: 48），将真实的现实生活的语言用于教材的编写和修订，避免教材中的不准确输入，避免中国思维和中国式英语表达，剔除书面化语言，使学生接触到自然语言和熟悉地道的话语。

参考文献:

- Biber, D., Conrad, S. & Reppen R. 1998. *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P. & Levinson, S. C. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. 1997. The empirical evaluation of language teaching material [J]. *ELT Journal* 51(1): 36-42.
- Hunston, S. 2002. *Corpora in Applied Linguistics* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuo, S. H. 1994. Agreement and disagreement strategies in a radio conversation [J]. *Research on Language and Social Interaction* 27(2): 95-121.
- Leech, G. 1983. *Principles of Pragmatics* [M]. New York: Longman.
- McEnery, A. M. & Wilson, A. 2001. *Corpus Linguistics* [M]. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Pomerantz, A. M. 1975. Second assessments: A study of some features of agreements/disagreements [D]. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Irvine.
- Römer, U. 2005. *Progressives, Patterns, Pedagogy: A Corpus-Driven Approach to English Progressive Forms, Functions, Contexts and Didactics* [M]. Amsterdam: John Benjamins.
- Seto, A. 2009. 'I agree with you'—A corpus-based study of agreement [J]. *Language, Linguistics, Literature* 15(1): 41-67.
- 程晓堂, 2002, 英语教材分析与设计[M]. 北京: 外语教学与研究出版社。
- 黄健滨、于书林, 2009, 20世纪90年代以来我国大学英语教材研究: 回顾与思考[J], 《外语界》(6): 77-83。
- 周俊英、周国宁, 2010, 基于语料库的中国学习者英语口语非词汇填充词研究[J], 《北京教育学院学报》(3): 67-73。

作者简介:

龚一凡 湖北第二师范学院外国语学院讲师。研究方向: 应用语言学。通信地址: 湖北省武汉市东湖新技术开发区光谷二路29号。邮编: 430205。电子邮箱: iv412@163.com

团队教学在研究生学术英语能力培养中的可行性和有效性研究——以研究生英文论文口头汇报课程为例

陈卓林 易韩冬 信息工程大学

提要：本研究在团队教学的框架下，基于需求分析，设置了由英语教师讲座、专业教师讲座、学生英文论文口头汇报和英语沙龙等环节组成的英文论文口头汇报课程，并对某工程大学的14名研究生进行了为期12周的教学实验。通过对比学生的汇报成绩、分析课程反馈的问卷调查结果和访谈结果，研究发现基于团队教学的研究生英文论文口头汇报课程可以显著提高学生的英文论文口头汇报水平；学生对英语教师和专业教师实施的团队教学反馈积极。研究结果显示了团队教学在研究生学术英语能力培养中的积极作用。

关键词：团队教学、学术英语教学、研究生、英文论文口头汇报

一、引言

作为高层次、高素质的科研人才，研究生群体对英语的需求早已不再是基本的听说读写，而是学术性、应用性和专业化的英语，这一点已成为相关教学和科研人员的共同认知，也被多项研究证实（Serafini *et al.* 2015；罗娜 2014）。为满足研究生群体的英语需求，国内越来越多的大学都开设了学术英语（English for Academic Purposes, EAP）课程，如清华大学（胡庚申 1998）、复旦大学（蔡基刚 2012）、中国科学技术大学（孙蓝等 2011）等。经众多研究和实践，国内学术英语课程设置越来越完善，但是，因其实践性强，理论指导和课堂教学所起的作用比较有限；同时，因其专业性程度高，英语专业出身的语言教师所起的作用又比较有限。为解决这些问题，本研究在总结某理工大学开设学术英语课程的经验和进行需求分析的基础上，提出了在团队教学（team teaching）框架下，由英文教师、专业教师和研究生学员共同参与的英文论文口头汇报（oral presentation）的课程设置，并进行了一个学期的试用，验证其可行性和有效性。

二、文献综述

2.1 研究生英文口头汇报能力需求

“oral presentation”可翻译为“口头汇报、口头展示、口头报告”等，本文使用“口头汇报”，这是“一个（或者多个）展示者面对几个或者一群听众，不完全只靠记忆或者手稿进行的有计划的、排练过的发言或演讲”（Levin & Topping 2006: 10）。大量的国内外研究表明，EFL学习者有用英文对专业内容进行口头汇报的强烈需求（Kassim & Ali 2010），但是，他们也普遍认为用英文进行专业内容的口头报告非常困难。Al-Nouh *et al.*（2015）研究发现进行英文口头汇报的能力是高等教育和学生未来职业最需要的能力之一。Kunioshi *et al.*（2012）认为英文口头汇报对工程类学生非常重要，但是对于学生和教师的挑战都更大。李双梅（2014）认为，在学术研讨会上，无法用英文自如展示自己的研究成果或者表达自己的见解是非英语专业研究生普遍存在的问题。文秋芳（2013: 17）也提出“能在国际学术会议上宣读论文”是学生应具备的四项基本能力之一，是我国开设学术英语课程的重要任务。

鉴于英文论文口头展示能力对研究生的重要性，许多大学把培养学生“在国际学术会议上宣读论文”的能力作为学术英语教学的重要部分。如，清华大学由胡庚申教授带领开设的《国际会议交流英语》课程，教师以“宣读论文”的方式演示、讲授知识，而学生要参加“模拟国际会议”（罗承丽 2001）。哈尔滨工业大学、复旦大学等都采取类似方式进行教学。实施本研究的大学也采取了同样的方式进行教学，在课程反馈中，学生对该课程的满意度达到92.3%。但是，学生仍普遍反映希望得到更有针对性、更为个性化的指导，希望能再增加课程的实践比重，并能增加专业教师，尤其是有实际参加国际学术会议经历的专业教师的指导。

2.2 团队教学

“团队教学”的概念自20世纪50年代提出以来得到了广泛的研究，其定义是“一组教师有目的、有规律地以合作的形式帮助学生学习”（Buckley 2000: 4）。其形式多样，团队教学可以针对一门课程（Khabiri & Marashi 2015），也可涉及几门课程（kim *et al.* 2016）；可以是只有一个教师负责讲授（White *et al.* 1998），可以是一个教师主讲，一个教师辅助（Brookfield 2006），也可以是几个教师轮流教学Helms *et al.*（2005），等等。不管形式如何，其中心特征是“cooperative planning（共同的计划）、constant collaboration（持续的合作）、close unity（密切的联系）、unrestrained communication（不受限的沟通）和sincere sharing（真诚的分享）”（Buckley 2000: 5）。

在学术英语教学研究领域，由“subject-matter specialist（专家）”和“English teacher（英语教师）”开展的团队教学的潜在作用早在20世纪90年代末就得到了R. R. Jordan（1989: 160）和P. Robinson（1989）的分析和肯定，因为在学术英语教学中，英语教师提供语类、语篇、语体等方面的指导，而专业教师能提供学术传统、语境知识、专业文献等方面的指导（叶云屏 2014: 46），而且他们合作教学也被多项研究证明有效。Keating & Long研究发现，工程专业教师和语言专业教师的合作教学提高了工程专业学生用英语撰写论文开题报告、整篇论文和进行论文口头展示的能力。94.4%的受试认为两个教师的合作指导“extremely helpful”（极其有用）（Keating & Long 2012: 23）。Khabiri & Marashi（2015）对36名研究生进行团队教学后发现，学生用英语撰写开题报告和进行口头展示的能力得到显著提高；94%的学生认为自己从团队教学中受益匪浅。

李红(2001)在研究国外专门用途英语合作教学的多种形式之后提出合作教学是我国专业英语教学的必然出路,但要通过进一步实践和研究得出有效的合作方式。Laughlin *et al.* (2011: 16)也认为必须针对具体的教师、学生和课程进行认真的设计。国内公开出版的相关文献数量非常有限,虽对英语教师和专业教师的合作在学生学术英语发展中的作用普遍认可(潘海英、刘晓波 2015),但是针对在EAP背景下英语教师和专业教师团队教学的具体模式和实际效用的研究极少。

2.3 研究目的

本研究的目的就是从研究生进行英文论文口头汇报的需求出发,在合作教学的框架下,构建并实践由英语教师、专业教师和研究生学员共同参与的英文论文口头汇报课程的具体模式,并通过定量和定性数据分析回答:使用团队教学框架下由英语教师、专业教师和研究生学员共同参与的英文论文口头汇报课程培养非英语专业研究生的英文论文口头汇报能力是否可行且有效?

三、研究方法

3.1 团队教学框架下英文论文口头汇报课程模式构建

成功的团队教学要以共同计划为前提(Laughlin *et al.* 2011: 16),而且有效的EAP课程要以需求分析为依据(罗娜 2014)。因此,本研究先对研究生学员和导师进行问卷调查,在此基础上,构建了以教师讲座、学生英文论文口头汇报和英文沙龙等为主要内容的课程模式,具体如下:

表1 英文论文口头汇报课程模式实施细则

周次	学时	实施人	形式	具体内容	目的
1 st	2	英语教员	讲座	英语教员开展讲座,讲授参加国际会议交流,尤其是进行英文论文口头展示所需要掌握的基础知识和要求,并提供一些学习资源,如书籍、网站、视频等。	知识传授
2 nd	2	专业教员	讲座	专业教员开展讲座,传授自己从事专业学术交流,尤其是参加国际学术会议的经验,并提供相关专业资料等。	经验传授
3-11 th	18	研究生学员	英文论文汇报	研究生学员阅读专业导师推荐的学科前沿高质量英文论文,按照要求制作PPT,进行英文论文汇报(每人轮流三次)。英语教员、专业教员和其他同学听取汇报。英语教员和专业教员按评估表记录和评分,并即时评价和指导。(汇报进行录像,学生和教师各自留存。)	实践锻炼
12 th	2	全体人员	英语沙龙	全体参与人员或者其他有兴趣师生参加沙龙活动,面对面交流。	交流讨论

该模式旨在有效衔接英语教员、研究生学员和专业教员，以研究生学员为中心，以锻炼实践能力为导向，实现研究生英文论文阅读（输入）和汇报（输出）、英语学习和专业学习的有效结合。

3.2 团队教学框架下英文论文口头汇报课程模式试点

3.2.1 实验对象

参加实验的三方人员为：1名英语教员；1名博士生导师；该导师实验室中的14名一年级研究生，其中博士4名，硕士10名；男性12名，女性2名；年龄23—32岁；专业为信息与通信工程，其中信息与通信工程方向9人，电子与通信工程方向2人，网络空间安全方向3人，所汇报论文内容涉及专业热门研究，如physical layer security（物理层安全）、MIMO（多输入多输出）、virtual machine（虚拟机配置）、machine to machine communications（机对机通信）、virtualized infrastructure（虚拟机基础设施）等方面的新技术，且发表时间多在近两年以内。

3.2.2 研究工具

(1) 《英文论文口头汇报评估表》

《英文论文口头汇报评估表》的评分部分主要参考Morell针对国际会议论文汇报所制定并通过实验验证有效的评估表（Morell 2015: 142），修改后的评估表包括两部分：SFL（Systemic Functional Linguistic, 系统功能语言学）评估表（参见表3）和多模式（Multimodal）评估表。

《SFL评估表》主要评价口头汇报的内容（what），即其是否达到了论文口头汇报的功能，包括概念功能、语篇功能和交际功能。多模式评估表主要评价报告者汇报的形式（how），即报告者是如何选择和使用各种模式来进行汇报的（Morell 2015: 140）。包括四种模式：1）口头模式（spoken mode），包括语言方面（语法、语音、语调等）和副语言方面（比如话语标记的使用）；2）书面模式（written mode），主要评估幻灯片的设计，以及书写的文字等；3）非语言材料模式（non-verbal material mode），主要评估汇报中使用的图、表、照片等非语言材料的选择和使用；4）身体模式（body mode），主要记录报告者同听众的面对面交流的姿势、移动等（2015: 143）。

(2) 《学生看法问卷调查表》

包括10个里克特量表（Likert Scale）题目和2个开放性问题。1—4题考察学生对团队教学模式的看法，主要参考Keating & Long（2012: 23）针对团队教学设计的学生看法反馈表（参见表6）；5—10题是学生对英文论文口头汇报课程模式的看法（参见表7）。

3.2.3 实验过程

课程于2016.03.14—2016.06.05实施，持续12周，每周2个学时。三方人员按照表1的实施细则进行实验。学员被分成了三组轮流汇报，共循环三次。表1的第三项“英文论文口头汇报”的具体安排见表2。

表2 学员英文论文口头汇报实施细节

环节	任务
汇报前	教员 专业导师至少提前三周将所甄选的英文论文交给学生阅读
	学员 阅读论文，解决问题，按要求制作PPT，练习口头汇报
汇报	学员 每人汇报12分钟左右，汇报结束后回答同学或者老师的提问（汇报过程视频录制）
	教员 英语教员和专业教员用评估表进行记录和评估
汇报后	学员 针对教师评价进行改进，准备下一轮汇报
	教员 整理学员表现情况

3.2.4 数据收集

两名评分者使用评估表各自评分，取平均分作为受试的得分。课程结束后一周进行问卷调查，回收有效问卷14份。问卷调查后，对受试学员进行集体访谈。

3.2.5 数据分析

使用SPSS19.0中文版对数据进行分析，包括：学生三次汇报成绩的原始数据；学生三次汇报成绩的配对样本t检验；问卷调查数据的分析。

四、结果和讨论

4.1 《英文论文口头汇报评估表》结果

4.1.1 SFL评估表结果

表3列出了14名受试三次汇报SFL评估表中各项评价为“是”的学生总人数，反映出每轮有多少学生的汇报达到了其功能目的，即达到了与听众交流论文研究的目的。从表3可以看出，1) 三次汇报的结果都呈上升趋势，到了第三次基本都是100%。但是，学生的第一次汇报除了语篇功能结果略差之外，都基本达到了其他功能，即，总体上都让听众了解了论文的基本内容。分析其原因有两个：首先，学术论文的结构较为固定(Lin & Evans 2012)，学生很容易明确研究的主题、目的、内容和结论。其次，教师在汇报前的讲座中非常明确地对汇报内容进行了说明。2) 虽然英语教师在汇报前就把可以用于汇报、体现语篇结构和各部分逻辑关系的相关单词和词组材料发给了学生，但是第一次汇报达到语篇功能的人数仍然相对较少，这与语篇相对较难把握有关。相关研究文献对口头展示中体现语篇结构的话语标记的分析发现，二语学习者使用话语标记、体现各部分顺序关系、连接整体结构相对较难，需要有针对性的教学和练习(Jordan 1989)。但是，学生后续的提高表明，该能力虽然较难习得，但是师生有意识的教学和练习能收到很好的效果。3) 对于交际功能，“报告让人长知识”功能每次都是100%达到，但是三次汇报中实现“报告让人感兴趣”功能的人数都较低，而且基本没有提高。研究表明，这与学生的展示技巧(presentation skills)和个人特点(personal traits)(Al-Nouh et al. 2015)有关。学生的舞台展示经验较少，面对听众时，“舞台恐惧”、“缺乏自信”(Jordan 1989)的表现非常普遍。用外语进行口头展示时，“公众

发言焦虑”就更大 (De Grez *et al.* 2009), 在这种情况下, 很难达到诙谐、哪怕是自然流畅展示的目的。学生在访谈中也大多表示“能把论文讲清楚就不错了”。

表3 学生三次汇报SFL评估表评价为“是”的人数和百分比

功能	特点	第一次汇报		第二次汇报		第三次汇报	
		总人数	百分比	总人数	百分比	总人数	百分比
概念	论文主题清楚	12	85.71%	14	100%	14	100%
	论文目的清楚	10	71.43%	14	100%	14	100%
	论文内容清楚	10	71.43%	14	100%	14	100%
	论文结论清楚	11	78.57%	14	100%	14	100%
语篇	报告结构清晰	8	57.14%	13	92.86%	14	100%
	报告组织严密	7	50.00%	12	85.71%	14	100%
交际	报告令人感兴趣	8	57.14%	8	57.14%	10	71.43%
	报告让人长知识	14	100%	14	100%	14	100%

4.1.2 多模式评估表结果

表4列出了学生多模式评估表的得分结果。可以总结出, 1) 学生的每次表现都有提高; 2) 第三次汇报时, 学生每项的平均成绩在总分5分中都达到了2分以上。3) “书面-副语言”项在各项中得分最高。该项主要评估学生制作的PPT的文字、颜色等。主要因为教师在讲座中涉及了PPT制作的注意事项, 而且提供了一些网站资料。访谈中, 学生也表示互联网上可用的PPT模板很多。4) “书面-语言”项得分也相对较高, 该项主要评估PPT上文字的质量。教师在学生汇报前强调了文字要求, 如尽量使用词组、短语而非句子, 每页PPT上文字不宜超过7行等。而且PPT上的文字基本都是学生从论文中摘选的, 发生语法错误的概率很小。5) “身体”项得分相对较低(第二次和第三次得分在所有项目中最低), 这与SFL评估表结果中学生舞台展示技巧把握较差一致。

表4 学生三次汇报的多模式评估表结果

模式	类别	N	第一次		第二次		第三次	
			M	SD	M	SD	M	SD
口头	语言	14	1.38	0.226	1.73	0.264	2.20	0.316
	副语言	14	1.88	0.232	2.06	0.276	2.44	0.292
书面	语言	14	2.01	0.310	2.19	0.251	2.67	0.296
	副语言	14	2.43	0.326	2.62	0.317	2.82	0.326
非文字材料		14	1.30	0.202	1.79	0.235	2.48	0.341
身体		14	1.49	0.218	1.65	0.206	2.04	0.247
总分		14	1.83	0.226	2.06	0.327	2.46	0.337

表5呈现了学生三次论文汇报成绩配对样本t检验结果，反映出学生经过课程学习其成绩是否有显著性提高。从分项目来看，大体上，除了“非文字材料”项（ $P=.077$ ）和“身体”项（ $P=.060$ ）没有显著性提高，其他各项每次都有显著性提高（ $P < 0.05$ ）。“非文字材料”项每两次之间的平均差同其他所有项相比都在首位（2nd-1st: 0.49; 3th-2nd: 0.69; 3th-1st: 1.18），但是该差异无统计意义（P值分别为.070, .175, .077）。如前所述，“身体”项通过三次练习就得到显著提高较为困难。从总成绩来看，学生每次汇报都有显著性提高（ $t=7.036$, $P=.000$; $t=8.868$, $P=.000$; $t=9.872$, $P=.000$ ）。

表5 学生三次论文汇报成绩配对样本t检验结果

		第二次 & 第一次			第三次 & 第二次			第三次 & 第一次		
		平均差	t	P	平均差	t	P	平均差	t	P
口头	语言	0.35	2.515	.128	0.47	7.184*	.019	0.82	11.049**	.008
	副语言	0.18	3.043*	.038	0.38	5.585**	.005	0.56	6.713**	.003
书面	语言	0.18	3.273	.082	0.48	7.184*	.019	0.66	6.309**	.024
	副语言	0.19	3.762*	.020	0.20	6.893**	.002	0.39	5.021**	.007
	非文字材料	0.49	9.000	.070	0.69	3.545	.175	1.18	8.250	.077
	身体	0.16	4.323*	.023	0.39	2.593	.081	0.55	2.960	.060
	总分	0.23	7.036**	.000	0.40	8.868**	.000	0.63	9.872**	.000

* $P < 0.05$, ** $P < 0.01$

4.2 问卷调查和访谈结果

表6提供了问卷调查表中1—4题选择“强烈同意”和“同意”的人数和百分比结果。可以看出，学生对英语教师、专业教师以及他们的合作在学术英语课程中的作用都持非常肯定的态度（“强烈同意”和“同意”的人数总和均为100%）。这与文献中同类研究的结果一致（Khabiri & Marashi 2015），也同本研究需求分析的结果一致。

表6 学生看法问卷调查结果——团队教学

题目	强烈同意	同意	合计
	人数 (%)	人数 (%)	%
1. 该课程中英语教师的指导对我有帮助。	10 (71.43%)	4 (28.57%)	100%
2. 该课程中专业教师的指导对我有帮助。	11 (78.57%)	3 (21.43%)	100%
3 英语教师和专业教师的合作指导比他们的单独指导要好。	13 (92.86%)	1 (7.14%)	100%
4. 学术英语课程应该继续让英语教师和专业教师共同参与。	12 (85.71%)	2 (14.29%)	100%

在第11题对团队教学的总体评价和建议的开放性问题中，“好”和“新”是排名前两位的两个高频词。在后期访谈中，针对教师的教学，受试学生主要有两方面看法：1) 学生对团队教学的这种形式反馈非常积极，认为该形式很有效，在学术英语教学中应继续发挥英语教师和专业教师的作用。2) 学生对教师即时并全面的评估极其认可，因为教师的反馈不仅是一个简单的得分，而是在每项的“备注”栏有中肯的评价和记录，比如学生的发音、语法、书写错误、在舞台上习惯性的小动作等。除了错误之外，也有对学生的进步和优点的记录，比如以下是教师对学生某次所使用的话语标记的记录：“Similarly, problem solved; To confirm this...; To see how it worked, ...; the two problems mentioned above are solved. As I previously mentioned...”这些针对性强又非常具体的评价能让学生清晰地认识到自己的优缺点，从而高效提高自己的英文论文口头汇报能力。在访谈中学生也反映因为“年龄大了”或者“碍于面子”等因素，“在研究生阶段很少有人会指正自己的语言或者姿态上的小毛病”，所以他们都“看重”教师和同学提出的建议，会认真记录，并在随后的汇报中相应改正这些问题。De Grez *et al.* (2010) 对学生习得口头展示技巧的研究也发现，学生认为在自己口头汇报后教师当日的评估和反馈让他们受益最大。

表7 学生看法问卷调查结果——英文论文口头汇报课程

题目	非常同意	同意	合计
	人数 (%)	人数 (%)	%
5. 课程目标 (提高英文论文汇报能力等) 设置合理。	9 (64.29%)	4 (28.57%)	92.86%
6. 课程时间 (每人三周一次, 共三次汇报等) 设置合理	10 (71.42%)	2 (14.29%)	85.71%
7. 课程内容 (专业论文阅读和汇报等) 设置合理。	6 (42.86%)	5 (35.71%)	78.57%
8. 课程模式 (讲座+汇报实践+沙龙) 设置合理。	6 (42.86%)	7 (50%)	92.86%
9. 该课程效果很好。	5 (35.71%)	7 (50%)	85.71%
10. 今后该课程应固定继续开展。	7 (50%)	4 (28.57%)	78.57%

表7是问卷调查中学生对关于英文论文口头汇报课程的5—10题表示“非常同意”和“同意”的人数和百分比。从结果中可以看出，学生对课程设置的各个方面都是比较肯定的态度，但是也都有改进的空间。

对学生对开放性问题 and 后期访谈回答的分析如下：1) 针对课程目标的设定，大部分学生认为阅读高质量论文和提高论文汇报能力对自己的学术发展非常重要，因为他们已经有人参加了国际学术会议，参会的经历让他们深刻体会到了会议交流能力的重要性。2) 对于时间设置，大部分学生表示三次汇报刚刚好，因为第一次汇报时“是晕的”/“都是懵的”，第二次汇报“更好了”/“上道了”，第三次汇报就“基本熟练了”/“巩固”了各方面的能力。3) 针对内容的设置，学生反映虽然他们都是同一专业，但是研究方向不同，会出现不太了

解其他同学汇报内容的情况。这也反映了研究生学术英语教学选材的一个难题：学术英语教学的选材一方面应“subject-specific”（贴近学生的专业），另一方面也应“common core”（避免过于专业）（Coffey 1984: 4）。4）对课程模式的设置，学生对自身实践在课程中的较大比重非常认可。Hounsell & McCune（2003）研究影响学生口头展示能力的因素时发现，学生自己实际做展示的经历是影响最大的因素。对于课程最后的英语沙龙，学生也表示“形式新颖”。5）专业教师和英语教师对学生进步的体会感觉非常明显，对课程效果感到振奋，希望能有更多类似的合作。

综上所述显示：使用团队教学框架下的英文论文口头汇报课程来提高学生的英文论文汇报水平是可行并有效的，而且该模式获得学生的积极反馈。

4.3 研究局限

首先，该研究背景单一且受试人数有限。其次，应该对学生的口头汇报进行元语言分析、对学生的手势态势等进行分析，通过更深层的数据来评估学生能力的变化。

五、结语

本研究设置的团队教学框架下研究生英文论文口头汇报课程模式，通过12周的试点被证实可行并实际有效地提高了学生用英文进行学术汇报的能力。研究表明，学术英语教学应探索新的教学方法，力求发挥英语教师和专业教师双方的作用；学术英语能力的培养要以学生的实践为主体，让学生在“做中学”。

参考文献：

- Al-Nouh, N. A., Abdul-Kareem, M. M. & Taqi, H. A. 2015. EFL college students' perceptions of the difficulties in oral presentation as a form of assessment [J]. *International Journal of Higher Education* 4(1): 136-150.
- Brookfield, S. D. 2006. *The Skillful Teacher: On Technique, Trust and Responsiveness in the Classroom* (2nd ed.) [M]. San Francisco: Jossey-Bass.
- Buckley, F. J. 2000. *Team Teaching: What, Why, and How?* [M]. London: SAGE Publications.
- Coffey, B. 1984. State of the art article: ESP-English for specific purposes [J]. *Language Teaching* 17(1): 2-16.
- De Grez, L., Valcke, M. & Roozen, I. 2009. The impact of an innovative instructional intervention on the acquisition of oral presentation skills in higher education [J]. *Computers & Education* 53(1): 112-120.
- De Grez, L., Valcke, M. & Berings, L. 2010. Student response system and learning oral presentation skills [J]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 2(2): 1786-1789.
- Helms, M. M., Alvis, J. M. & Willis, M. 2005. Planning and implementing shared teaching: An MBA team-teaching case study [J]. *Journal of Education for Business* 81(1): 29-34.
- Hounsell, D. & McCune, V. 2003. Students' experience of learning to present [A]. In Rust, C. (Ed.) *Improving Student Learning Theory and Practice — Ten Years On* [C]. Oxford: Oxford Center of Staff and Learning Development. 109-118.

- Jordan, R. R. 1989. State of the art article: English for academic purposes [J]. *Language Teaching* 22(3): 150-164.
- Kassim, H. & Ali, F. 2010. English communicative events and skills needed at the workplace: Feedback from the industry [J]. *English for Specific Purposes* 29(3): 168-182.
- Keating, T. & Long, M. 2012. Collaborating for success: Team teaching the engineering technical thesis [J]. *American Journal of Engineering Education* 3(1): 19-28.
- Khabiri, M. & Marashi, H. 2015. Collaborative teaching: How does it work in a graduate TEFL class? [J]. *TESOL Journal*, 7(1): 179-202.
- Kim, C., Jackson, D. & Keiller, P. 2016. Interdisciplinary team-teaching experience for a computer and nuclear energy course for electrical and computer engineering students [J]. *American Journal of Engineering Education* 7(1): 1-8.
- Kuniooshi, N., Noguchi, J. Hayashi, H. & Tojo, K. 2012. An online support site for preparation of oral presentations in science and engineering [J]. *European Journal of Engineering Education* 37(6): 600-608.
- Laughlin, K., Nelson, P. & Donaldson, S. 2011. Successfully applying team teaching with adult learners [J]. *Journal of Adult Education* 40(1): 11-18.
- Levin, P. & Topping, G. 2006. *Perfect Presentations!* [M]. Berkshire, England: Open University Press.
- Lin, L. & Evans, S. 2012. Structural patterns in empirical research articles: A cross-disciplinary study [J]. *English for Specific Purposes* 31(3): 150-160.
- Morell, T. 2015. International conference paper presentations: A multimodal analysis to determine effectiveness [J]. *English for Specific Purposes* 37(1): 137-150.
- Robinson, P. 1989. An overview of English for specific purposes [A]. In Coleman, H. (Ed.) *Working with Language: A Multidisciplinary Consideration of Language Use in Work Contexts* [C]. Berlin: Mouton. 395-428.
- Serafini, E. J., Lake, J. B. & Long, M. H. 2015. Needs analysis for specialized learner populations: Essential methodological improvements [J]. *English for Specific Purposes* 40: 11-26.
- White, C. S., Henley, J. A. & Brabston, M. E. 1998. To team teach or not to team teach—that is the question: A faculty perspective [J]. *Marketing Education Review* 8(3): 13-23.
- 蔡基刚, 2012, “学术英语”课程需求分析和教学方法研究[J], 《外语教学理论与实践》(2): 30-35。
- 胡庚申, 1998, “语言+交流”(双外)教学法的具体实践——“模拟国际会议”简介[J], 《学位与研究生教育》(6): 32-36。
- 李红, 2001, 专门用途英语的发展和专业英语合作教学[J], 《外语教学》22(1): 40-43。
- 李双梅, 2014, 高校研究生英语课程改革探索——基于需求分析[J], 《内蒙古师范大学学报(教育科学版)》27(5): 106-108。
- 罗承丽, 2001, 研究生英语课程设置与语言运用能力的培养——兼评胡庚申教授的《国际会议交流英语》课程[J], 《清华大学教育研究》(3): 151-155。
- 罗娜, 2014, 理工科学术型硕士研究生学术英语需求分析研究——以武汉科技大学为例[J], 《中国ESP研究》(1): 24-32。
- 潘海英、刘晓波, 2015, 基于输出驱动假设的研究生公共英语教学模式研究——以吉林大学直博研究生公共英语教学为例[J], 《中国外语》(3): 73-79。
- 孙蓝、陈纪梁、莫青杨、邢鸿飞、刘海青, 2011, 加强英语实践教学 提升研究生英语应用能力——中国科学技术大学英语语言实践中心建设探索[J], 《学位与研究生教育》(4): 39-42。

文秋芳, 2013, 输出驱动假设在大学英语教学中的应用: 思考与建议[J], 《外语界》(6): 14-22。

叶云屏, 2014, 研究生学术英语能力发展——英语教师与研究生导师的作用[J], 《学位与研究生教育》(9): 44-48。

作者信息:

陈卓 信息工程大学副教授。研究方向: 二语习得、学术英语。通信地址: 河南省郑州市高新区科学大道62号610信箱。邮编: 450000。电子邮箱: 282861491@qq.com

林易 信息工程大学副教授。研究方向: 二语习得、学术英语。通信地址: 河南省郑州市高新区科学大道62号610信箱。邮编: 450000。电子邮箱: 51862086@qq.com

韩冬 信息工程大学讲师。研究方向: 研究生教学管理。通信地址: 河南省郑州市高新区科学大道62号610信箱。邮编: 450000。电子邮箱: 85842991@qq.com

浅谈商务沟通三大原则在商务英语写作教学中的应用

张 氲 西安博雅国际培训学校

提要：作为国际商务沟通的主要形式之一，商务英语写作有自身的语言特点与规律。当前的商务英语课堂着重语言和专业术语教学，对于文本的构思和产生过程缺乏关注。本文根据国际商务沟通惯例和教学实践提出商务英语写作应遵循的三大沟通原则，以期找到一个不同的切入点和更高的视角以指导商务英语写作整体流程，为商务英语写作教学探寻新的方法。

关键词：商务英语写作、商务沟通原则、思维模型、写作策略

一、引言

商务英语是一个新兴学科，指在商务（特别是国际商务）场合下特定的一种英语交流方式，是介于日常英语和专业英语之间的一个特殊类别。它包括语言（英语），也包括业务（商务），“两者并不是简单的相加关系，而应该是有机融合”（邹美兰 2004：114），即用英语去表达商务信息，完成商务沟通和交流的目的。同时，Bargiela-Chiappini & Nicherson（1999）认为商务活动本身决定其语言的使用特点。这就要求我们必须全面了解商务活动，并清晰认识其中的规范和程序。因此，商务英语教学实践也应同时围绕这两个方面展开。

商务英语写作是指在商务环境中的一种特定写作模式，包含各种函电、报告、通讯、广告、传单等形式；同时，由于地域原因，商务写作也是国际商务交流的最主要部分。因此，培养符合国际商务惯例的高效写作能力就势必成为商务英语写作教学的核心目标。

二、现阶段商务英语写作课堂的授课形式

在笔者曾任教的几所高校的商务英语课程中，商务英语写作教学通常以下面两种授课形式最为常见：

第一种：传统语言教学

在这种方法中，教师往往将关注重点放在英语语言教学上（即强调语法、构词、单词的用法及专门术语的解释等），而对于基本的沟通原则仅仅一带而过，即便有教师在商务信函的7C（“completeness”、“conciseness”、“concreteness”、“correctness”、“clarity”、“consideration”以及“courtesy”，也有强调其中的6C或者5C的）有所侧重，也都集中在这些原则对于英语语言本身的要求上。这些对于语言的强调往往使得商务英语容易陷入常规

的英语教学形式和考查形式。虽然在夯实语言基础上仍有其必要性，但由于同一班级学生的英语水平存在巨大差异，这种方式对于已经具备一定语言应用能力的学生而言，会造成教学资源浪费，并可能让学生在心理上将其归入普通英语课堂，从而挫伤这部分学生学习商务英语的积极性。

第二种：基于课本衍生的案例教学

这个方法结合了最常见的情景教学法、任务教学法及案例教学法，相较于于第一种方法而言，对于学生的语言基础要求更高，课堂也更加灵活多变，比较吸引学生的兴趣。课堂上由教师提出典型的商务场景模拟案例分析与讨论环节，由学生根据其共同点予以讨论、归纳和总结。这种方法虽然看似热闹，但囿于案例数量本身的限制和话题的分散，无法从系统上有效培养学生的思维与分析能力，因此一旦学生离开课堂，真正遇到在课堂上所未接触过的陌生商务环境时，学生的思辨与创新能力就无法胜任了。

上述两种教学形式各具特色，但都将主要精力集中在教会学生如何去解决具体的问题上，而对于思维能力的构建均缺乏行之有效的解决方案。如要在这一层面有所突破，仍需要从商务英语写作的本质——“高效沟通”方面进行深入探讨。

商务英语一个显著的特点就是尽可能高效地传达信息，完成交际任务，达成交际功能。为了达到高效沟通的目的，商务英语，特别是商务英语写作，随着国际沟通交流的不断深入，也发展出一套有着自身特点的“思维模型”(thinking model)。商务活动残酷的竞争现实要求未来的从业者除了具备良好的语言基本功之外，还必须具备良好的沟通技能。“商务英语应与商务沟通技能同时使用”(Evan Frenedo 2005: 7)。而这些沟通技能就是建立商务思维的根本。根据商务的基本准则和规律去学习并发展出行之有效的思维模型，才是商务写作课堂需要尽快解决的问题。“要想达到商务实战的目的，更需要加强商务思维能力，做到语言与思维并重”(袁林 2012: 81)。

基于上述观点，笔者根据当今国际上现行的商务沟通惯例和教学实践提出商务英语写作应遵循的三大沟通原则，以及如何使用该原则进行写作思维模型构建，以期重构商务英语写作课堂的教学流程。

三、商务交流中三大沟通原则的提出

商务写作涉及的沟通原则很多，其中最为常见的就是7C原则。在实际写作过程中，这些原则对于英语语言的使用具有很好的指导意义，但在商务文本的构思和生成方面却缺乏力量。有鉴于此，笔者根据自身的教学经验，提出用新的书面商务沟通原则来指导学生的商务英语写作活动，如文章结构、文体选择、内容规划等，才能够在最贴近真实的商务情景下激发学生的写作能力、建立起真正的商务思维模型，并能够用商务沟通技能本身来指导其对于整个写作过程的反思，以期更好地为未来的实战奠定基础。这样的体系才能更吸引学生并充分激发学生的想象力与创造力，更好地促进学生做好就业准备，同时也能够在更大程度上促进学生的学习积极性。

3.1 问题导向原则 (The Principle of Problem Orientation)

在商务沟通中,首要原则是“解决问题”,而不是“制造麻烦”。因此,要随时思考:我们要解决的问题是什么?解决这个问题的关键在哪里?针对这个问题的解决方案可能有哪些?哪个方案是最优选项?这个解决方案是否会带来新的问题和麻烦?等等。

这些看似简单的问题是商务沟通中最常见的,也是学生最迫切需要学习并具备的能力。只有找出问题,才能提出解决问题的方法。同时,只有在解决问题的过程中,才能够不断增长经验、扩大视野。

在商务英语写作教学中,教师常常可以用来这些问题进行头脑风暴 (brainstorm), 由此引发小组讨论 (group-discussion), 以期活跃课堂氛围,并练习学生的英语表达能力和语言组织能力。

3.2 利益适度性原则 (The Principle of Balanced Interest)

1963年由美国斯坦福大学一个研究小组提出的“利益相关者”(stake-holder)理论,历经数十年的发展,已逐渐得到广泛认可。这一理论将商务活动的对象扩大为:组织内部及外部环境中受组织决策和行为影响的任何相关者。根据这一划分,组织的任何行为均有其相关影响对象。因此,现代企业根据该理论提出了“合理利润空间”的理念,以期建立公平、公正、公开的竞争环境,并保护上下游的良好经济生态。

在这一理论支撑下,追求自身商业最大利益逐步衍变成了在保证自身利益不受损害(或者说尽量减少损害)的前提下追求大家真正意义上的“共赢”。

因此,在规划和解决问题的时候,学会从多角度看待问题并让学生打开思路,让他们能够更加合理地去审视现实情况的不同问题的多个维度,以求达到更好的解决方案并寻求更好的沟通方式。

利益适度原则也适用于用来评估学生的写作是否能够达到交际目的 (purpose)。教师也可以使用该原则来最后检验学生所提出的某种解决问题的方法是否恰当地维护了双方的利益 (interest)。

3.3 对等性沟通原则 (The Principle of Equality)

这里包括两个对等,级别对等 (equal level) 以及责权对等 (equal responsibility and authority)。所谓级别对等,就是沟通双方的级别大致相当 (在内部表现为经授权的一方和授权方), 否则无助于解决问题,除非本级别无法解决,需要将事态提交至更高层级决策的情况之下。责权对等的意思是在沟通过程中,对于任何授权的事宜都必须要有对等的责任与权力,要敢于承担责任。毕竟商业活动属于组织行为,个人往往代表组织。这一原则要求学生写作时,充分考虑信息接收对象的职位、权力大小,以便确定内容设计的层次与文章的写作口吻。

此原则事实上对于学生在确认使用语言的正式程度 (formality) 及其风格和语气 (style and tones) 的把握上具有指导意义。教师可以将同一个句子的不同正式级别的表达方式予以列举,让学生逐一区分其语气适用范围,如上级对下级、同级之间、下级对上级、针对外部客户等。

四、三大沟通原则对于商务英语写作思维模型的构建及操作示例

4.1 问题导向原则（The Principle of Problem Orientation）

写作需要解决的首要问题。这一原则决定了写作目的、内容要点、解决方案等。在找到核心问题并围绕其深入讨论后，这一写作原则可以简化为下述图示：

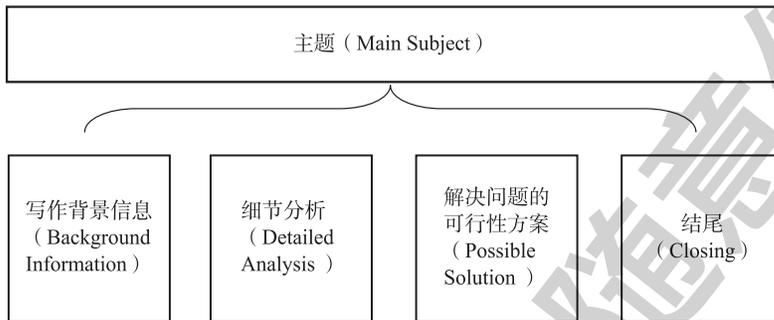


图1 以问题为导向的思维模型

该原则主要用于商务文本生成的结构和思维模型建立。

4.2 利益适度性原则（The Principle of Balanced Interest）

这一原则在实际写作中是对写作策略（如三明治手法（sandwich approach）传递负面消息——两个积极的信号中间夹杂负面信息）的一种深度考虑，以及对于提出的问题解决策略（tactics）是否合理的另一维度思考。

其思维流程如下：

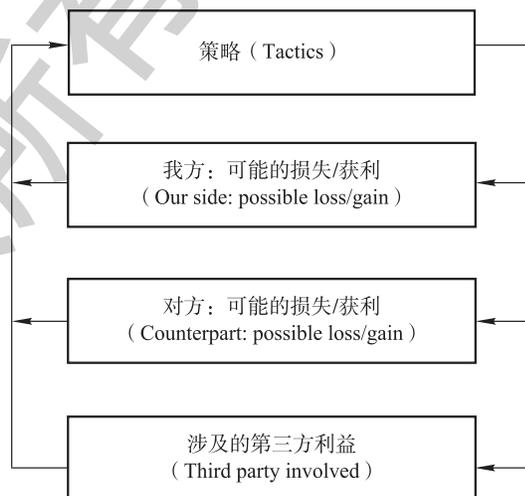


图2 利益适度原则为导向的思维模型

该原则主要用于分析文本的内容要点和解决方案是否达到交际功能（即确保双方利益）。

4.3 对等性沟通原则（The Principle of Equality）

这一原则主要体现在文章结构成型后的润色环节（polishing），即以怎样的语气来表达才能更加专业。它也有一个基本的思维环节。当然，这个思维环节相对比较容易，因为是对应不同的层级时所使用的。

可以直接从一个组合图上看到该思维的程式：

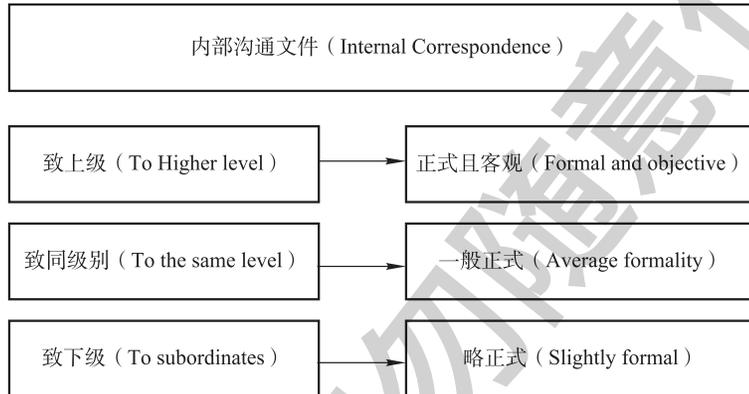


图3 对等沟通原则模型一（内部）

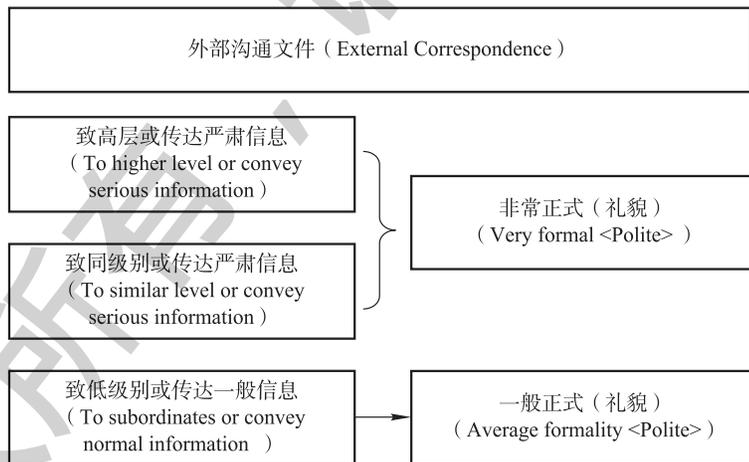


图4 对等沟通原则模型二（外部）

该原则用于最后审视文本的风格（style）与口吻（tone）是否符合交际要求。

下面我们通过一个例子来利用上述思维模型进行商务英语写作实践操作。

例1（引用《剑桥BEC真题集第四辑（高级）》，Test 1）：

- The number of staff using the company canteen at mealtime has been falling, and the Managing Director has asked you to find out why this is the case.
- Write a report for the Managing Director.
- Explain how you found out the opinions of the staff.
- Summarizing the reasons staff gave for not using the canteen.
- Suggesting possible ways of encouraging staff to use the canteen.

首先使用的是第一原则即问题导向原则：

1. 核心主题：如何提高公司餐厅就餐率？

2. 问题背景：MD发现就餐人数减少，要求调查并提交报告（When?）

1) 问题调查：

- a、调查方式（手段、时间、人数）
- b、归纳问题（在总结出现的问题基础之上）
- c、提出解决方案（基于问题的分析之上）

2) 采用步骤：

- a、进行调查（Questionnaire? Interview? On-spot investigation?）
- b、得到数据及反馈（Data analysis?）
- c、分析问题所在（Findings?）
- d、提出建议（Conclusions and Recommendations?）

3. 问题分析：（头脑风暴）

- 1) Same cook? Same menu?
- 2) Higher price?
- 3) Competitors outside?
- 4) Not flexible time? More...

4. 问题对策：根据头脑风暴后的问题逐一得出对策。

其次使用第二原则即利益适度原则：

本例中需要均衡企业员工与公司餐厅之间的利益平衡点，以达到共赢的目标。这里选取学生提出的方案来进行商榷：

1. Do you think to lower the price is the best solution? Why or why not?

2. If the canteen can offer flexible dining time, what loss will they suffer? Do you think it is necessary? Why or why not?

3. Is it advisable that the company encourage employees to use the canteen by offering special subsidies?

通过这样的思考,让学生学会从多角度更加周全地斟酌所提的方案。当然,这些方案没有对错高下之分,仅有更为合理的。

最后,使用第三原则及对等沟通原则:

本场景为应上级要求及授权,对某一件特别事务进行调查并撰写报告,因此定义为:内部,对上级。语气需要正式且客观,避免主观色彩描述及过于繁文缛节,宜直接明了、语言简练。在这个阶段,教师可以导入7C原则,进行全文语言锤炼,会取得更好效果。

五、沟通思维模型在商务英语写作教学中的应用及结果研究

当今商业社会瞬息万变,在巨大的时间压力面前,需要未来的商业从业者快速、高效、准确、专业地对业务领域内出现的各类问题作出反应,实现企业与个人的双赢。因此,我们的培养课堂必须使学生建立快速思维、快速反应的思维模型,并通过反复练习固化(consolidate)该模型,以期达到熟练应用。

为了检验上述三大沟通原则的适用性(adaptability),我们特就两个相同班型(同一专业、同一年级、同一英语水平)进行写作教学实践,使用的写作教材均为上海远东出版社2002年出版的*How to Pass English for Business (Second Level)*。按照模型固化的“初步植入——协助应用——熟练掌握”三个步骤,设计专门的写作模块,共6次课。第一个班级46人,为实验组(A),采用三大沟通原则进行思维模型构建的教学形式;第二个班级48人,为对比组(B),采用传统的讨论书本案例、分析文章结构、学习语言知识的教学形式。两个班级教学均体现“以学生为中心”的教学理念。

作为实验,在每次完成正常的教学任务后,利用下午的自习课时间,要求学生在规定的时间内(≤ 30 分钟)完成一篇BEC中级真题中的大作文写作(根据学生实际英语能力,将字数规定为100—150词)。为了确保公平,所有习作均邀请非任课教师进行盲评分。最后根据“文本产生速度(speed)S、内容要点完善度(completion)C、风格与语气适当性(adaptability)A、格式准确度(layout)L、英语语言能力(English)E”5个维度进行细化得分,每项为10分,共计50分。最后统一计算平均成绩,并以表格形式表示如下(表1):

表1 6次任务分维度计分表

	第一次		第二次		第三次		第四次		第五次		第六次	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
S	5	7	5	6	6	6	6	7	9	7	9	7
C	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
A	7	7	7	7	7	8	7	8	9	8	9	7
L	7	8	7	8	8	8	8	9	9	9	9	9
E	5	6	6	6	6	7	6	7	7	8	8	8
Total	32	36	33	35	35	37	35	39	42	40	43	39

从上述表格来看,前面四次课程中,实验组(A)在前两个阶段(即初步植入与协助应用)上表现平平。由于学生此时对该方法尚未完全掌握,在文本生成的速度(S)上并没有形成优势;同时由于教学以思路构建为中心,在语言能力的提升上没有显著提升。但进入第三阶段时,学生的文本产生速度有了明显的进步。此时,由于思维模型已经建立,教师课堂教学的重点加入了语言的学习与分析,从而在语言提升上有了赶超。

这一优势在后来的期末测评中的写作部分也得到了验证。A组学生的平均完成时间为23分钟,B组学生的平均完成时间为27分钟(30分钟时长);两组作文平均得分方面,A组高出8.34%(总分为30分)。

六、总结

笔者在商务英语写作教学实践的过程中,发现许多英语语言基础良好的学生喜欢将背记好的“模板”直接应用到写作实践当中,其中也不乏优美复杂的句子,但却恰恰忽略了商务沟通中的一些基本准则,在沟通成效方面大打折扣。而一些语言基础薄弱的学生更是在没有清晰的思路规划之前,为了尽快完成写作任务,往往“敢于”下笔就写,却常常是“无知者无畏”的状态,达不到预期的写作效果,其作品也常常不尽如人意。这些现象说明学生在写作实践过程中缺乏有效的思维模式引导。这也就要求教师在抓语言基础教学的同时,在解决商务思维模式的构建方面需要有所侧重。

同时,商务英语写作课程自身的特点决定了其教学应当以学生为中心、以教师为主导,培养学生自主解决问题的能力。在教学实践中应用商务沟通三大基本原则后,学生表现出更好的使用构思、分析、评价等各种策略的能力,从而在一定程度上提高了写作的规范性和合理性。相信假以时日,他们能够练就快速写出合乎“标准”的文章,达到有效沟通的结果,为未来走上工作岗位打下坚实的基础。

参考文献:

- Bargiela-Chiappini, F. & Nickerson, C. 1999. *Business Writing as a Social Action* [M]. New York: Pearson Education.
- Frendo, E. 2005. *How to Teach Business English* [M]. London: Pearson Education.
- 袁林, 2012,《商务英语课程体系研究——全球化高端人才培养视域》[M]. 杭州: 浙江工商大学出版社。
- 邹美兰, 2004, 现代商务英语的界定和内涵[J],《江西财经大学学报》(1): 114-115。

作者简介:

张氙 西安博雅国际培训学校教师。研究方向: 商务英语。通信地址: 陕西省西安市清华科技园A区。邮编: 710065。电子邮箱: wotty1@163.com

同伴反馈在商务英语写作中的作用研究

归 樱 上海财经大学

提要: 本研究基于上海某大学的商务英语写作课, 考察了中国EFL背景下商务英语教学中同伴反馈对学习者的语言水平、体裁意识及整体写作能力所产生的影响。70名大二学生随机分为两班, 一个班进行自我反馈, 而另一个班进行同伴反馈。所有被试均接受了以BEC写作真题为考题的前后测。通过对前后测试卷文本的分析, 作者发现在本研究中: 1. 中国大学生之间的同伴反馈对其语言准确性的提高无显著作用; 2. 同伴反馈在体裁意识的各个方面作用有所不同: 在任务完成和词汇选用上的作用不显著, 而对衔接连贯和语篇组织有一定提高作用, 在外在格式和技术细节方面提高作用显著; 3. 同伴反馈在提升学习者整体写作能力方面效果显著。由此, 本研究证明, 同伴反馈在中国大学生的商务英语写作学习中具有一定价值, 同时本文还为如何更好地实施同伴反馈提出了建议。

关键词: 商务英语写作、同伴反馈、语言准确率、体裁意识、整体写作能力

一、引言: 研究背景

专门用途英语 (ESP) 课程已成为当下我国大学英语教学的主导方向 (蔡基刚 2004, 2010, 2012), 与其相关的写作课程比重也日益加大。与普通英语写作不同, ESP写作强调在一定环境中对于英语的功能性使用。学习者不仅要有一定的语言能力, 还要对相关语境 (context) 有所理解, 对相关体裁 (genre) 有所把握。

目前用来指导学生在ESP写作中学习体裁的最常用方法是体裁分析理论 (genre analysis)。鉴于ESP和体裁分析的手段和目的如此相似, 以至于两者很难分开 (Belcher 2004: 167)。体裁分析的鼻祖Swales (1990: 58) 在其开山之作《体裁分析——学术与科研英语》(Genre Analysis: English in Academic and Research Settings) 中, 这样对体裁进行定义: “所谓体裁是由一类共享交际目的的交际事件构成, 而这些交际目的是得到其本话语社区中的专家认可, 并由此构成这一体裁的理据”。在该理论体系中, Swales非常强调交际目的, 并主张培养学生根据某一情况或者语境产出恰当话语的能力 (Swales 1990: 155)。

之后, 许多学者在Swales的基础上对体裁分析理论进行进一步发展。例如, Cheng (2007: 303) 和Johns (2008: 238) 都认为, 在指导学生学学习体裁时应该强调体裁意识 (genre awareness) 的培养, 即发展学习者在不断变化的情况下恰当运用其体裁知识的能力。Devitt (2009: 345) 也提出, 尽管教授某种体裁的确有助于体裁学习的新手掌握特定体裁及其具体特征, 但对其在未来写作中独立做出判断并不一定有益, 所以体裁教学不应拘泥于

对某一特定体裁或是具体特征的教学。Devitt (2015: 46) 主张教师要培养学生的体裁意识, 将分析新体裁的方法传授给学生。这种观点也得到了其他学者的支持和响应 (Cheng 2011, Deng *et al.* 2014, Johns 2015)。可见, 对单个体裁和具体体裁特征的教学正逐渐被弃, 取而代之的是对体裁意识培养的重视。

二、相关概念

2.1 体裁意识

Johns (2008: 238) 指出, “所谓体裁意识指的是学习者将其社会认知的文体知识适应于不断变化的语境的修辞灵活性”。Cheng (2007: 303) 认为 “体裁意识是一种在不同的语境中将体裁重新语境化 (recontextualization) 的能力, 这种能力不仅是指学习者面对一个新的写作任务时使用一般性体裁特征的能力, 而且是指一种对于修辞语境的敏锐意识, 这种意识能够促进其根据语境对体裁的运用更为恰当。”

目前体裁意识已融入当下的 ESP 写作教学中, 教师不再仅满足于单纯教授某种体裁, 而要教会学生如何根据不同语境选择不同体裁, 运用不同的修辞手段达到沟通目的。

2.2 同伴反馈

同伴反馈 (peer feedback) 作为一种常用的纠错方式运用于二语写作教学中已有多年。据 Liu & Hansen (2002: 1) 的定义, 同伴反馈是: “将学习者作为信息的来源和相互作用者, 让其担当起接受过正式训练的教师或编辑的职责, 在写作过程中对同伴的习作给予口头或者书面的评估或批评”。最初, 学界对这种反馈在写作教学中的实际效果众说纷纭, 不少研究者, 如 Chaudron (1984); Leki (1990); Mangelsdorf (1992); Lockhart, & Ng (1993); Connor & Asenavage (1994); Zhang (1995); Sengupta (1998) 等对之表示否定或怀疑, 质疑学习者作为写作新手能否真正为同伴提供有价值的反馈。但后来有越来越多的研究出现并肯定了其在二语写作中的作用和意义, 如, Mendonça & Johnson (1994); Lockhart & Ng (1995); Villamil & De Guerrero (1996); Jacobs *et al.* (1998); Berg (1999); Tsui & Ng (2000); Liu & Hansen (2002); Min (2005) 等。国内也有不少学者关注同伴反馈在中国 EFL 语境下英语写作教学中的作用, 杨苗 (2006)、莫俊华 (2007)、孟晓 (2009)、韩冰 (2009)、纪晓凌 (2010)、许悦婷、刘骏 (2010)、邓鹂鸣、岑粤 (2010)、郭映红 (2011) 及刘永厚 (2015) 等均从多方面、多角度对其进行了研究。其中绝大多数研究发现同伴反馈对中国学习者英语写作水平的提高有正面影响。目前尽管对同伴反馈在二语写作中的作用已有不少研究, 但鲜有人关注其在 ESP 写作教学中的作用, 尤其是在体裁学习方面的效用。

综上, 作者通过考察同伴反馈在商务英语写作中对学习者体裁意识及整体写作能力的影响, 来研究同伴反馈作为一种辅助手段在中国高校 ESP 写作教学中的作用, 并为其优化提供建议。

三、研究设计

3.1 研究问题

本研究旨在回答以下问题：

- 1) 中国EFL环境下商务英语写作中同伴反馈对学习者的语言水平影响如何？
- 2) 中国EFL环境下商务英语写作中同伴反馈对学习者的体裁意识影响如何？
- 3) 中国EFL环境下商务英语写作中同伴反馈对学习者的整体写作能力影响如何？

3.2 研究过程

本研究依托于上海某高校的一门ESP课程——商务英语写作。选修该课的70名大二学生随机分为两个班，其初始水平相当，教学时数、教学内容和教学计划相同，均由作者任教。教学目标均为掌握商务环境下英语写作的基本体裁。

为考察学生体裁意识的变化，本课程并不是只单独讲解某一种体裁，而是构建了一个商英写作的体裁系列（repertoire）。所谓的体裁系列，即某一特定语篇群体所运用的一系列体裁。它可以让学习者超越单个体裁，快速熟悉某一类特殊英语体裁的语篇结构，提升对总体特征及规则的认识，从而提高针对不同的任务恰当运用语言和修辞手段的能力。Devitt（2004：55）曾说，“如果按系列来研究体裁，可让我们看到在一个相同的社会群体里的体裁及其行动之间的内在联系”。而ESP教学的最终目的正是让学习者通过对这种内在联系的感知，提高体裁意识，形成适应不断变化的语境的修辞灵活性。

本课程共持续15周，教授了近10种在商英写作中的常用体裁，如信函（letter）、报告（report）、建议书（proposal）、调查报告（report）、备忘录（memo）及执行概要（executive summary）等。在整个课程中，教师介绍了每种体裁的使用环境，并运用范文讲授该体裁的语言特点、基本格式和语篇结构。最后教师精选其中6种最常用的基本体裁，作为课后作业布置给被试进行练习：信函（letter）、备忘录（memo）、图片描述（graph description）、调查报告（report）、建议书（proposal）及执行概要（executive summary）。

对于每次作业，两个班对于初稿的修改处理方式有所不同：一个班是自我反馈，另一个班是同伴反馈。自我反馈班是将初稿带到课堂，所有被试利用约10分钟对自己的初稿进行阅读和修正，然后带回反思并修改，解决自己所发现的问题后重写一稿交给老师。同伴反馈班也要将初稿带到课堂，全班随机配对并相互交换作业，然后参照教师发放的反馈指南（见附录）相互纠错。该指南不仅提供了所学每一种体裁的框架，还提供了实施反馈的几个基本维度，如格式、内容、逻辑性及语言等，以帮助被试批改同伴的习作。时长约10分钟的相互反馈结束后，这个班的被试也将初稿带回并根据所获得的同伴反馈进行修改后再上交。依照以上两种不同的程序，两班完成对这六次作业的反馈。

本课程开始和结束时作者选用了两套相同水平的标准化BEC¹中级商务英语考试写作真题，对所有被试进行测试。前后测试卷的结果被详细分析，以便比较这两个经历不同反馈的班在语言水平、体裁意识及商务英语整体写作能力等方面发生的变化。

1. BEC考试（全称：Business English Certificate）即剑桥商务英语资格考试，是剑桥大学考试委员会专门为商务英语母语国家的人员进行国际商务活动的需要而设计的标准化考试，英国剑桥大学考试委员会负责命题、阅卷和颁发证书。

3.3 数据的编码与搜集

3.3.1 语言水平 (language proficiency) 的测量及错误率 (error rate) 的计算

语言是写作的基础,我们将被试的语言水平单列出考察,不仅是因为作者希望观察学习者语言水平的变化,也是因为宏观的测量及评分不一定能充分体现语言的发展情况 (Ortega 2003: 512)。

鉴于语言水平的最基本体现是语言的准确性,本研究运用错误率来考察学生语言水平的变化。我们参考 Storch & Tapper (2009: 219) 列出的常见的二语写作错误列表,评判被试在写作中对英语语法和词汇的使用情况。该表的其他部分如写作技术细节 (即拼写、大小写、标点符号等) 将并入本研究的体裁意识的格式惯例 (conventions of presentation) 之中;用词恰当与否也被并入体裁意识中的词语恰当使用 (appropriate use of words) 之中。因此本研究的语言准确性主要是基于被试在英语语法和词汇方面的错误来计算的。下面是试卷中的两个实例:

1) The furniture you sent were exactly what I ordered before.

furniture是不可数名词,后面应跟单数的动词,故此句有一个错误。

2) Although I received the bookshelf, but it is not the one I ordered.

Although和but只能用一个,不能同时使用,故此句也有一个错误。这也是中国学生写作中的常见错误。

总之,包括作者在内的两位评阅人对于每张试卷的语法和词汇方面的错误进行辨别、标注和统计。为降低漏判错误的可能性,两位评阅者首先一起试批了10份试卷以统一批改标准。经过试批定标,两人对错误类型基本达成一致,评阅人间信度 (interrater reliability) 达到90%,然后开始分别辨识和统计每张试卷中出现的语言错误。两人各自所发现的错误数相加后平均即为该试卷文本的错误数,随后每张试卷的作文字数也被逐一清点。最后,作者参照 Biber *et al.* (2000: 263) 的方法,计算出错误数与该文本的总字数之间的比值,即得到该试卷的错误率。如此便将被试语言方面的变化置于“显微镜”下,以便仔细观察。

3.3.2 体裁意识 (genre awareness) 的操作化

如前所述,当下ESP写作的教学已超越了让学习者单纯掌握某种体裁的阶段,而是重在提升其体裁意识。但这种意识十分抽象,如何对之具体考量目前尚无定论。有学者 (Cheng 2007) 运用质性的案例分析来研究学生的体裁意识变化;也有学者 (Yasuda 2011) 运用量化的方法来考量学生在完成email写作任务时的体裁意识变化;还有学者 (Hedgecock & Lee 2017) 运用混合方法来衡量学术英语写作的体裁意识变化。Yasuda (2011) 选用的是 Lumley (2005: 329-320) 的量表。该量表源于澳大利亚ACCESS¹考试,其主要目的是考察赴澳技术移民英语水平的职业性和功能性,是研究职业英语的良好工具。

鉴于本次实验基于商务英语写作,故作者也选用Lumley (2005) 量表,略作调整后作为考察两个班学习者在体裁意识方面变化的衡量标准。主要原因是:第一,商务英语是职业

1. 澳大利亚ACCESS考试全称为: Australian Assessment of Communicating English Skills。

英语的一种；第二，该量表所针对的任务类型¹与本实验前后测的写作任务基本匹配；第三，用数据量化学生对所学体裁的理解和把握，虽不尽完美，但能更为直观地体现其体裁意识的变化。

3.3.3 体裁意识的考量维度

Lumley (2005: 90, 329-330) 的原量表由以下四个方面构成：

1) 任务的完成和措辞的得体性 (task fulfillment and appropriacy, 以下简称“任务完成”), 主要是指学习者是否完成了题目的要求, 是否在所给语境下取得应有的沟通效果 (communicative effectiveness)。

2) 外观呈现的格式惯例 (conventions of presentation, 以下简称“格式”) 主要考察学习者是否掌握了所学体裁的外在格式要求: 如, 外在格式 (layout)、技术细节 (mechanics) 和书写清晰度 (script) 等。

3) 衔接与组织 (cohesion and organization, 以下简称“衔接”) 主要考察学习者所写语篇的结构是否清晰, 思想表达是否有逻辑性, 语篇内部的衔接是否恰当。

4) 语法控制 (grammatical control), 主要考察学习者能否根据所给语境正确运用语法结构。鉴于学习者的语言运用已在前面被单列出考察, 故此纬度从体裁意识的量表中移出, 合并入语言水平进行研究。

综上, 作者依据 Lumley (2005) 的考量标准从任务的完成和措辞的得体性、外观呈现的惯例格式及衔接和组织三个方面来评估两个班前后测的试卷。从这三个维度可观察到被试分析及解决问题的能力、根据语境遣词造句的能力、对体裁外在格式的掌握情况、思想表达的逻辑性及对语篇结构的把握。这些维度得分的综合即可反映被试的体裁意识。

为了便于评判试卷, 我们将 Lumley (2005) 原书中的六级量表改为五级量表进行考量, 最高分为5分, 最低分为1分。评估工作由作者及另一位有BEC考试批改经验的助教来进行。为明确评估标准和确保客观性, 作者与助教先一起评判了试卷中的10%, 对双方有分歧的试卷再次共同批阅, 最终形成90%的趋同率。然后两人分头评判每张试卷, 所得分数相加后平均即为该试卷的得分。

3.3.4 对整体写作能力 (overall writing ability) 的考量

在本研究中, 整体写作能力是指被试进行商务写作时所体现的综合写作能力, 不仅包括语言的运用还包括对体裁的掌握, 是反映其商务写作水平的重要指标。

整体写作能力具体操作化为对被试的写作任务完成情况的全面评估。我们采用整体评分法 (holistic rating) 参照BEC考试的写作评分标准, 对被试前后测中的每一篇文章给出整体印象分。主要指标包括: 是否涵盖了写作任务所要求的内容要点、是否采用了恰当的体裁格式、是否使用了符合规范的语言并具有多样性、语篇的逻辑关系和组织结构是否合理等。作者为第一评阅人对前后测的所有作文进行评分, 助教作为第二评阅人对每张试卷再次评分。

1. Lumley 的量表 (2005: 87) 所针对的两种写作任务类型为: 1) 建立和维持社会关系 (establishing and maintaining social relationship), 给予或者索取信息及解释 (giving/requesting information or explanations); 2) 对某一问题进行辩论或讨论 (arguing or discussing an issue)。

当两人对于某篇作文的评分契合度低于0.85时,该作文被再次评判。最后两人所给分数相加后平均即为该试卷作文的得分,评阅人之间的批改信度(interrater reliability)高达90%。

四、实验结果

4.1 初始水平

表1 两个班前测结果的组间对比

指标	班级	均值 (Mean)	标准差 (SD)	两班前测对比的 F 统计量	P 值
错误率	自我反馈	0.045	0.016	1.837	0.181
	同伴反馈	0.039	0.014		
任务完成	自我反馈	2.929	0.677	0.006	0.939
	同伴反馈	2.917	0.493		
格式	自我反馈	3.000	0.609	0.052	0.821
	同伴反馈	2.967	0.507		
衔接	自我反馈	3.000	0.609	0.227	0.635
	同伴反馈	2.933	0.450		
整体写作能力	自我反馈	34.880	3.566	0.011	0.917
	同伴反馈	34.966	2.387		

首先,作者运用单因素方差分析对这两班的前测试卷进行比较,以获取其在所有5个指标上的组间对比数据。结果如表1所示,在95%的置信水平下,对这两班的前测在所有5个指标上进行比较,所得P值均大于0.05。这说明它们在各方面的初始水平基本相同,无显著差异,即这两个班是同质的。

4.2 错误率

表2 自我反馈班和同伴反馈班的错误率前后测比较

班级	前测均值 (Mean)	前测标准差 (SD)	后测均值 (Mean)	后测标准差 (SD)	T	P 值
自我反馈	0.045	0.016	0.025	0.009	6.898	0.000
同伴反馈	0.039	0.014	0.025	0.012	5.980	0.000

实验开始时,如表1所示,这两班的语言准确性水平基本相同($P=0.181$)。经过一个学期的学习,如表2所示,两班的前后测中各自的错误率均有了显著变化,P值均小于0.05,从表2中的均值中可见是错误率明显下降。这说明两班学习者无论采用哪种方法,其前后测

的错误率都有显著下降，究其原因，主要可能来自两个方面：一是所采用的纠错方法确实发挥作用；另一个是被试可能还通过其他课程或方式不断提高自己的英语水平。鉴于上述检验无法说明两种反馈方法之间的效果差异，故需进一步比较这两班的后测数据。

表3 两个班的后测错误率比较

班级	均值 (Mean)	标准差 (SD)	F	P值
自我反馈	0.025	0.009	0.001	0.979
同伴反馈	0.027	0.012		

表3呈现了运用单因素方差分析对两个班后测的错误率比较后所得结果，可见经历了不同的反馈后，两个班后测的错误率之间并未出现显著差异 ($P=0.979$)。因此，同伴反馈在降低被试的错误率、提高其语言准确性上的作用并不显著。

4.3 体裁意识

表4 两个班体裁意识3个维度的前后测对比

班级	维度	前测均值 (Mean)	后测均值 (Mean)	前测标准差 (SD)	后测标准差 (SD)	T	P值
自我反馈	任务完成	2.940	2.900	0.697	0.5000	0.283	0.779
	格式	2.840	2.920	0.813	0.514	-0.609	0.548
	衔接	3.040	3.020	0.611	0.338	0.171	0.866
同伴反馈	任务完成	2.948	2.948	0.470	0.489	0.000	1.000
	格式	2.983	3.276	0.509	0.663	-2.252	0.032
	衔接	2.965	3.172	0.421	0.335	-2.268	0.031

首先，我们参照Lumely (2005) 的量表运用配对T检验对这两班前后测中体裁意识三个维度的得分进行比较。如表4所示，两个班在任务完成这个维度的前后测均无显著变化 ($P_{\text{自我反馈班}}=0.779$, $P_{\text{同伴反馈班}}=1.000$)。自我反馈班在格式和衔接这两维度也没有显著提高 ($P_{\text{格式}}=0.548$, $P_{\text{衔接}}=0.866$)，但是同伴反馈班在这两个维度的后测成绩均显著高于其前测成绩 ($P_{\text{格式}}=0.032$, $P_{\text{衔接}}=0.031$)。这说明同伴反馈在这两个维度上是有效的。但上述检验尚无法说明两种反馈方法之间的效果差异，故需对这两班的后测数据进一步比较。

表5 两个班集体意识3个维度的后测结果比较

维度	班级	均值 (Mean)	标准差 (SD)	F	P值
任务完成	自我反馈	2.900	0.500	0.128	0.722
	同伴反馈	2.948	0.488		
格式	自我反馈	2.920	0.514	4.745	0.034
	同伴反馈	3.276	0.663		
衔接	自我反馈	3.020	0.338	2.759	0.103
	同伴反馈	3.172	0.335		

我们运用多元方差分析对两个班在三个维度上的后测结果进行对比, 所得的结果如表5所示: 在三个维度的后测结果中, 这两个班只有格式方面差异显著 ($P_{\text{格式}}=0.034$)。

综合表4、表5可见:

在任务完成和措辞的得体性方面, 这两班在此维度的前后测变化均不显著 ($P_{\text{自我反馈班}}=0.779$, $P_{\text{同伴反馈班}}=1.000$)。随后, 横向比较这两班被试, 前测时它们处于同一水平 ($P_{\text{前测}}=0.939$), 后测也无显著差异 ($P_{\text{后测}}=0.722$)。所以, 虽从后测均值来看, 同伴反馈班略高于自我反馈班, 但差异不够显著, 无法说明同伴反馈在此维度有显著作用。

在格式惯例方面, 自我反馈班的前后测结果无显著变化 ($P_{\text{自我反馈班}}=0.548$), 而同伴反馈班的前后测却有了明显差异 ($P_{\text{同伴反馈班}}=0.032$)。横向比较这两班被试, 发现它们的前测水平无显著差异 ($P_{\text{前测}}=0.821$), 但后测成绩间已差异显著 ($P_{\text{后测}}=0.034$), 且同伴反馈班的后测均值明显高于自我反馈班, 即运用同伴反馈的班级在这一维度变化显著。这说明中国大学生能够在格式、技术细节和书写清晰度方面给予同伴有效帮助。

在衔接与组织方面, 自我反馈班在这一维度上前后测无显著变化 ($P_{\text{自我反馈班}}=0.866$), 但同伴反馈班的前后测却有明显差异 ($P_{\text{同伴反馈班}}=0.031$)。另外, 甲乙两班被试前测水平无显著差异 ($P_{\text{前测}}=0.635$), 其后测结果在95%的置信水平下, 差异也不显著 ($P_{\text{后测}}=0.103$)。所以, 从同伴班的自身比较 (表4) 及两个班的后测均值比较 (表5) 来看, 同伴反馈在衔接与连贯上能够发挥一定的作用, 但是其效果不够明显, 没有在格式维度上那么显著。

4.4 整体写作能力

表6 两个班整体写作能力的前后测对比

班级	前测均值 (Mean)	前测标准差 (SD)	后测均值 (Mean)	后测标准差 (SD)	T	P值
自我反馈	34.880	3.566	37.480	2.752	-4.754	0.000
同伴反馈	34.966	2.387	39.362	2.485	-8.462	0.000

表6展示了这两班整体写作能力比较的结果, 可见其前后测所得P值均为0.000, 说明两个班前后测的整体写作能力均有了显著变化。从表6中的前后测均值可见, 两个班整体写

作能力均在提高。即无论接受何种反馈,这两班的前后测整体写作能力均有显著提升。究其原因,笔者认为,一是所用的纠错方法确实有助于写作能力提高;另一个是被试在本课程中不断进行英语写作练习,这本身也有助于写作能力的提升。但上述检验尚无法说明两种反馈方法之间的效果差异,故需对两班的后测数据进一步比较。

表7 两个班的整体写作能力后测结果对比

班级	均值 (Mean)	标准差 (SD)	最小	最大值	F	P值
自我反馈	37.480	2.752	33.50	43.50	6.972	0.011
同伴反馈	39.362	2.485	34.50	45.00		

表7展示了运用方差分析比较这两班后测中整体写作能力成绩的结果,可见两个班的后测成绩间差异显著 ($P_{\text{后测}}=0.011$)。比较其均值,可发现同伴反馈班在后测的整体写作水平上高于自我反馈班。回顾两者间无显著差异的前测水平 ($P_{\text{前测}}=0.917$) (见表1),可见同伴反馈在提高整体写作能力上效果显著。

五、讨论

5.1 语言水平

本研究显示同伴反馈在提升学习者语言水平方面效果并不显著。这一发现与Leki (1990)、Sengupta (1998)的研究结果相近。作者认为主要原因是:首先,尽管大学二年级学生基本都已通过四级,从其考试成绩来看,他们英语水平不低。但鉴于中国英语教育长期以来“重形式,轻功能,重语法,轻运用”的传统(戚焱 2004),以及中学外语教学中语言输入和写作训练的分离,造成学生擅长完成英语的单项练习题,而在功能性运用语言写作方面能力有限。所以他们发现同伴写作中语言错误的的能力有限,或即使发现了问题,也无法给出具体反馈建议。再者,语言水平的提高非一日之功,即使同伴提供了很多好的建议,被反馈者是否能理解、接受并采用,也不得而知。这些都有可能是同伴反馈未能显著提升被试语言水平的原因。

从本研究看,语言是中国大学生提高ESP整体写作能力的掣肘,且被试之间的同伴反馈效果有限。所以,教师应以语言为抓手来指导学生的写作,很多研究者(如Martin 2009; Yasuda 2011)都主张教师必须有意识地将所需要的语言资源,如词汇及语法等清晰地教授给学生。鉴于学生之间在语言方面能提供的相互帮助非常有限,教师在此方面应承担更多责任。

5.2 体裁意识

上文已经阐述了体裁意识在ESP写作中的重要性。通过本研究我们发现,同伴反馈在体

裁意识三个维度上的作用有所不同。

5.2.1 任务的完成和措辞的得体性

这一维度包括两个方面：对写作任务的正确理解及运用恰当语言完成任务，主要考查学生在商务环境中分析和解决问题的能力。同伴反馈在帮助正确理解写作任务方面的作用并不显著（见表4、表5），主要原因有两个：首先，本研究中被试年龄均在20岁以下，阅历较浅且无任何职场经验，对商务环境缺乏感性认识，绝大多数首次接触商务英语写作，所以很难在审题方面给予同伴有效建议。其次，对任务要求的正确理解基于写作者的独立思考能力。中国学生依赖性较强，习惯于在老师指导下写作文，而不太擅长对写作任务进行独立分析。要改善这种状况，写作教师不仅应让学习者熟悉有关的商务语境，还应加强对其独立思考能力的训练。

措辞的得体性是指运用准确且恰当的语言来完成写作任务。尽管中国大学生的词汇量相当可观，但在具体语境下选用恰当的词语完成写作任务的能力并不强。例如，有位学生在要求退换货的信函里这样写道：Thank you for your quick delivery of my order, but I'm willing to ask you for a replacement. 此处本应用I would like to ask... 但却没用对。所以要求学生根据具体情况使用正确的措辞并非易事。Yasuda (2011: 125) 指出，“外语写作者不像二语写作者那样在日常生活中能经常接触和体会到体裁和语言之间的错综复杂关系，因此对于体裁和语言的关系的偶然性的学习不易发生。”在中国，尽管目前大学生的英语水平有很大的提升，但毕竟不是第一语言。他们在日常生活中对其使用有限，对体裁和语言间的关系缺乏了解，缺乏按照语境进行遣词造句的语感。而语感的培养需要长期积累，无法一蹴而就。

鉴于在这个维度上被试间相互能够给予的帮助有限，教师需多下功夫，在课堂上可利用案例进行讲解和练习，通过具体案例来培养学生分析题目的能力，以提升其在不同语境中恰当使用语言的能力。

5.2.2 外观呈现的格式惯例

这一维度包括体裁的外在格式 (outlay)、写作技术细节 (mechanics) 和书写清晰度 (script)。在此方面同伴反馈所起的作用非常显著（见表4、表5）。主要原因如下：尽管本研究中的被试大都是第一次接触商务英语写作，但经过教师在课堂上对于有关格式惯例的讲解及对商务写作规律的总结，他们能很快理解、吸收和掌握相关体裁的外在格式和写作规范。尤其是每次实施同伴反馈前，教师都会分发同伴反馈指南，上面有每次作业中相关体裁的具体格式特点和清晰的外观要求。被试可据此对照检查同伴的习作。例如，在商务信函的结语处，所写敬语Yours sincerely, Respectfully, 后面一定会跟有逗号。在老师讲过这样的格式以后，被试能够相互进行检查和提醒。经过六次作业练习，他们已对每种体裁的格式惯例的特点有大致了解，同时还能体会到商务体裁格式上的共性。可见，大学生对于体裁外在形式的领悟比其语言水平的提升要快，尤其是在教师提供了体裁格式的明确样本的情况下。

专门用途英语写作 (ESP writing) 常对格式有诸多明确要求，对格式的把握直接影响到写作的整体效果。本研究证明在商务英语写作中，中国大学生有能力通过相互帮助来快速提高对商务写作格式的掌握，这让我们对于其掌握ESP格式有了信心。所以，格式问题可交给学生，通过同伴反馈来解决。

5.2.3 衔接与组织

这一维度主要考察学习者在写作中语篇的连贯是否恰当,表达思想是否有条理(Lumley 2005: 329-330)。如表4所示,同伴反馈班的前后测结果有显著差异,但这两个班后测结果相互比较时(表5),其间差异却不够显著,可见同伴反馈在这个维度上的作用复杂而微妙。

在本课程中,教师每介绍一种新体裁时,都会在课堂上讲解该体裁的语篇结构(discourse structure),以帮助學生更好地理解其内在结构。在为被试提供的同伴指南中也有针对每一种体裁的语篇结构及其逻辑性的检查要求,以便为被试同伴反馈提供帮助。根据作者的教学体会,绝大多数被试对于本课程所教授体裁的语篇结构都能很快理解和领悟,但其理解往往仅停留在纲要性的图式结构上。如何根据具体语境把句子、段落衔接起来,使文章浑然一体,作为商务英语的初学者,他们还很欠缺这方面的能力。这主要因为被试大都初次接触英语写作和商务环境,缺乏足够的语言积累及写作训练,思想表达尚未达到有条有理。所以在这个维度,被试虽然能理解对相关体裁的要求,但能够为同伴提供的实质性帮助有限。

因此,尽管本研究中被试在任务完成及措辞得体性方面较为薄弱,能给同伴的帮助不大,但他们能很快掌握格式惯例方面的相关要领,并为同伴提供实质性帮助。同时,在衔接与组织方面,同伴反馈也能发挥一定作用。所以,在商务英语写作中实施同伴反馈对体裁意识的提高还是有价值的。

5.3 整体写作能力

如表6、表7所示,同伴反馈班在这一维度上的提高显著高于自我反馈班。究其原因,整体写作能力系综合考量,涉及商务写作的方方面面,如:语言、格式惯例、技术细节、语篇衔接及思想组织等,被试虽然不能在每个维度都给予同伴显著帮助,但各种因素此消彼长,最终使得同伴反馈对整体写作能力提高有显著作用。这一研究发现不同于Carson & Nelson(1996)、Sengputa(1998)的研究。他们均认为,对大部分亚洲学生来说,同伴反馈活动是无效的,因为亚洲学生只听从教师。而就本实验结果来看,尽管同伴反馈在某些纬度上的作用并不显著,但其对被试整体写作能力提高有显著作用,这证明了同伴反馈在商务英语写作中的价值,也为在ESP写作中进行同伴反馈提供了依据。

就国内研究而言,此结果与邓鹂鸣、岑粤(2010)和姚雅丽、凌茜(2015)的研究结果相似,他们发现在普通英语写作中进行同伴反馈对中国学生的英语写作水平有显著提高作用。但较之邓和姚的研究,本研究结果有更为积极的影响,包括两方面:其一,邓和姚均是研究同伴反馈对中国大学生普通英语写作能力的影响,而本研究是基于商务背景,探讨同伴反馈对商务英语写作能力的影响。其二,本研究不仅探讨同伴反馈对语言和整体写作能力上的作用,还探讨了其在体裁意识上作用,这既让我们对中国大学生在ESP写作中的优势和劣势有了更全面的了解,也让我们对中国大学生的认知水平和学习潜能有了信心。

本研究展示了同伴反馈在商务英语写作中对学习者语言水平、体裁意识和整体写作能力的作用,也揭示了中国大学生在商务英语写作中的强弱项之所在。当然本研究也存在一定局限性,比如:只是根据上海一所高校的一门商务英语写作课进行的同伴反馈研究,所得的结论是否能拓展到更广泛的ESP写作教学中去,还有待进一步调研。

六、建议和结语

ESP写作牵涉到语言能力和体裁意识的方方面面,若要想更好发挥同伴反馈在ESP写作中的作用,作者建议:

1. 学习者在选修ESP写作课前可先选修一些普通英语的写作课,夯实语言基础。而教师在ESP写作课上,在讲解范文体裁结构的同时,不能放松对学生的语言输入,要努力扩大其语言的库存,尽量多为其提供写作机会。

2. 开发和训练学生的语境分析能力(contextual analysis skills)。ESP写作强调根据语境表达自己的思想,所以教师在课堂教学中,不仅要分析体裁的文本,还应尽可能提供该文本的大致语境。教师可运用案例法来培养学生根据不同的语境正确运用语言资源的能力。

3. 教师应以提高学生的体裁意识为ESP写作的主要教学目标,避免单独介绍某一体裁。从体裁系列入手进行教学可让学生尽快了解某一类体裁的特点,从而培养其体裁意识。

4. 不论学习ESP中的哪一类体裁,对其实际使用环境的了解越多,就越容易掌握。所以,针对中国大学生实践经验不足的现状,应该鼓励他们多参与相关工作实践,以增加对于各种体裁的感性认识和实际经验。

5. 在课堂教学中,教师应精心设计课堂活动并提供同伴反馈指南。如想让同伴反馈发挥作用,教师应该为学习者提供包括反馈指南在内的各种支架(scaffolding),并做好培训和指导工作。

本研究通过基于商务英语写作课的同伴反馈实验,考察中国EFL背景下同伴反馈对学习者的语言水平、体裁意识和整体写作能力所产生的影响,既证明同伴反馈在中国大学生的商务写作学习中的价值,也呈现其局限性,同时还揭示中国大学生在写作学习中的长处和软肋。因此,在商务写作教学中,教师若要更好地运用同伴反馈,应注意让学习者扬长避短,同时教师也不能放松对整个教学过程的把控。

参考文献:

- Belcher, D. 2004. Trends in teaching English for specific purposes [J]. *Annual Review of Applied Linguistic* 24: 165-186.
- Berg, E. C. 1999. The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality [J]. *Journal of Second Language Writing* 8(3): 215-241.
- Biber, D. et al. 2000. *Corpus Linguistics* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carson, J. G. & Nelson, G. L. 1996. Chinese students' perceptions of ESL peer response group interaction [J]. *Journal of Second Language Writing* 5 (1): 1-19.
- Chaudron, C. 1984. The effects of feedback on students' composition revisions [J]. *RELC Journal* 15(2): 1-14.
- Cheng, A. 2007. Transferring generic features and recontextualizing genre awareness: Understanding writing performance in the ESP genre-based literacy framework [J]. *English for Specific Purposes* 26(3): 287-307.

- Cheng, A. 2011. ESP classroom research: Basic considerations and future research questions [A]. In Belcher et al. (Eds.). *New Directions in English for Specific Purposes Research* [C]. Ann Arbor: The University of Michigan Press. 44-72.
- Connor, U. & Asenavage, K. 1994. Peer response groups in ESL writing classes: How much impact on revision? [J]. *Journal of Second Language Writing* 3(3): 257-276.
- Deng, L. M., Chen, Q. J. & Zhang, Y. Y. 2014. *Developing Chinese EFL Learners' Generic Competence: A Genre-Based and Process Genre Approach* [M]. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Devitt, A. J. 2004. *Writing Genres* [M]. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Devitt, A. J. 2009. Teaching critical genre awareness [A]. In Bazerman, C. et al. (Eds.), *Genre in a Changing World* [C]. West Lafayette: Parlor Press. 337-351.
- Devitt, A. J. 2015. Genre performances: John Swales' *Genre Analysis* and rhetorical-linguistic genre studies [J]. *Journal of English for Academic Purposes* 19: 44-51.
- Hedgcock, J. S. & Lee, H. 2017. An exploratory study of academic literacy socialization: Building genre awareness in a teacher education program [J]. *Journal of English for Academic Purposes* 26: 17-28.
- Jacobs, G. M. et al., 1998. Feedback on student writing: Taking the middle path [J]. *Journal of Second Language Writing* (7) 3: 307-317.
- Johns, A. 2008. Genre awareness for the novice academic student: An ongoing quest [J]. *Language Teaching* 41(2): 237-252.
- Johns, A. 2015. Moving on from *Genre Analysis*: An update and tasks for the transitional student [J]. *Journal of English for Academic Purposes* 19: 113-124.
- Leki, I. 1990. Potential problems with peer responding in ESL writing classes [J]. *CATESOL Journal* (3): 5-19.
- Liu, J. & Hansen, J. G. 2002. *Peer Response in Second Language Writing Classrooms* [M]. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Lockhart, C. & Ng, P. 1993. How useful is peer response? [J]. *Perspectives* 5(1): 17-29.
- Lockhart, C. & Ng, P. 1995. Analyzing talk in ESL peer response groups: Stances, functions, and content [J]. *Language Learning* 45(4): 605-651.
- Lumley, T. 2005. *Assessing Second Language Writing: The Rater's Perspective* [M]. Frankfurt: Peter Lang.
- Mangelsdorf, K. 1992. Peer reviews in the ESL composition classroom: What do the students think? [J]. *ELT Journal* 46(3): 274-284.
- Martin, J. R. 2009. Genre and language learning: A social semiotic perspective [J]. *Linguistics and Education* 20(1): 10-21.
- Mendonça, C. & Johnson, K. 1994. Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction [J]. *TESOL Quarterly* 28(4): 745-769.
- Min, H.-T. 2005. Training students to become successful peer reviewers [J]. *System* 33(2): 293-308.
- Ortega, L. 2003. Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing [J]. *Applied Linguistics* 24(4): 492-518.
- Swales, J. M. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. [M]. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sengupta, S. 1998. Peer evaluation: "I am not the teacher" [J]. *ELT Journal* 52(1): 19-28.
- Storch, N. & Tapper, J. 2009. The impact of an EAP course on postgraduate writing [J]. *Journal of English for Academic Purposes* 8(3): 207-223.
- Tsui, A. & Ng, M. 2000. Do secondary L2 writers benefit from peer comments? [J]. *Journal of Second Language Writing* 9(2): 147-170.
- Villamil, O. & De Guerrero, M. 1996. Peer revision in the L2 classroom: Social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior [J]. *Journal of Second Language Writing* 5(1): 51-75.
- Yasuda, S. 2011. Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence [J]. *Journal of Second Language Writing* 20(2): 111-133.
- Zhang, S. Q. 1995. Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class [J]. *Journal of Second Language Writing* 4(3): 209-222.
- 蔡基刚, 2004, ESP与我国大学英语教学发展方向[J],《外语界》(2): 22-28。
- 蔡基刚, 2010, 关于我国大学英语教学重新定位的思考[J],《外语教学与研究》(4): 306-308。
- 蔡基刚, 2012,《中国大学英语教学路在何方》[M]。上海: 上海交通大学出版社。
- 邓鹂鸣、岑粤, 2010, 同伴互评反馈机制对中国学生二语写作能力发展的功效研究[J],《外语教学》(1): 59-63。
- 郭映红, 2011, 英语写作教学中的同伴反馈研究[J],《山东师范大学外国语学院学报(基础英语教育)》(4): 29-34。
- 韩冰, 2009, 同伴互评在大学英语写作教学中的功效——基于写作流利性、复杂性及准确性的实证研究[J],《教育理论与实践》(21): 40-42。
- 纪小凌, 2010, 同侪互评与教师评阅在英语专业写作课中的对比研究[J],《解放军外国语学院学报》(5): 60-65。
- 刘永厚, 2015, 英语专业写作小组同伴反馈和教师反馈效果研究[J],《外语界》(1): 48-55。
- 莫俊华, 2007, 同伴互评: 提高大学生写作自主性[J],《解放军外国语学院学报》(3): 35-39。
- 孟晓, 2009, 同伴反馈在英语写作教学中的应用研究[J],《山东外语教学》(4): 59-62。
- 戚焱, 2004, 反馈在英语写作教学中的作用——英语专业议论文写作研究[J],《国外外语教学》(1): 47-53。
- 许悦婷, 刘骏, 2010, 基于匿名书面反馈的二语写作反馈研究[J],《外语教学理论与实践》(3): 44-49。
- 姚雅丽、凌茜, 2015, 同伴反馈对非英语专业学生英语写作的实证研究[J],《黑龙江生态工程职业学院学报》(4): 97-99。
- 杨苗, 2006, 中国英语写作课教师反馈和同侪反馈对比研究[J],《现代外语》(3): 293-301。

Appendix. 同伴反馈指南

Memo Writing—同伴反馈 Peer Feedback Guidelines

Please check the format, the content, the logicity and the language of the memo written by your partner according to the following guidelines and provide corrections if necessary:

1. **Format:** Does the author meet the following requirements of memo writing?

Heading section

TO:

FROM:

DATE:

Subject:

Introduction: Reason for the memo; Purpose

Body: Any information, explanation or instructions

Conclusion: What is required of the reader (e.g. instruction, answers or feedback)?

2. **Content:** Does the writer follow the guidelines of this assignment? Does the letter address the topic and cover all the important points?

3. **Logicity:** Is the letter well organized, logically presented and coherent? Does the paper flow smoothly?

4. **Language:** Please correct all the language mistakes that you can find, including mechanics (mechanics are the conventions governing the technical aspects of writing, including spelling, punctuation, capitalization and abbreviations).

作者简介:

归樱 上海财经大学副教授。研究方向：二语习得、ESP、英语写作。通信地址：上海财经大学外国语学院。邮编：200433。电子邮箱：guiying@mail.shufe.edu.cn

回译在英文技术写作教学中的应用研究

张宏岩 北京大学 徐彬彬 深圳华为技术有限公司

提要：基于当前国内技术写作行业和技术写作教学现状，本文提出将回译练习应用到英文技术写作教学中，以帮助学生学习和掌握英文技术写作技巧，培养学生的技术写作能力。实验表明，将回译练习应用到英文技术写作教学中具有可行性和有效性。

关键词：回译、英文技术写作、技术写作教学

一、引言：研究背景

技术写作 (technical writing) 是开发技术文档的过程，其目的是向使用技术文档的人传递准确的技术信息，帮助用户解决在使用产品和服务过程中遇到的困难，更好地理解所使用的产品和服务。美国技术传播学会 (Society for Technical Communication) 规定技术工作人员的责任是用易懂的语言撰写技术材料，即以科学技术为内容，以特定读者为对象，以书面写作的方式向特定受众传播实用型的技术信息¹。

近年来，随着经济全球化的快速发展，越来越多的跨国企业选择将公司的产品和业务部门转移到中国。很多大型外资企业在中国设立了独立的技术写作部门，一些中小型外资企业也设置了技术写作相关岗位，从而带动了中国技术写作行业的发展。同时，随着中国本土企业越来越走向国际化，很多中国本土企业对技术写作的需求也越来越多，例如华为、联想等大企业也开始设置自己独立的技术写作部门。然而，中国的技术写作起步较晚，技术写作人才短缺，难以满足当前的市场需求，因此国内的技术写作教育任重而道远。国内的技术写作教学处于刚起步阶段，无论是从教学实践还是从理论上对技术写作课程的研究探讨均处于宏观层面。国内学者对教学方案的探讨多停留在理论阶段，缺乏切实可行的针对本国学生的技术写作教学方法和教学实践。加之技术写作能力是需要长期系统的训练和不断的时间积累才能熟练掌握的多元能力，技术写作教学具有极强的挑战性。国内曾接受过技术写作教学的学生表示，虽然掌握了技术写作的基本知识，但遇到实际的写作工作却仍然很吃力，技术写作教学还任重道远。

Shuttleworth & Cowie (1976) 指出，回译就是“把已经翻译成某一特定语言的文本再翻译成源语言的过程”。国内的学者多以“翻译还原”来定义回译。例如，贺显斌 (2002) 认为，“回译就是对译文进行再次翻译，把自己或别人的译文译回原文”。林煌天 (2005) 将

1. 此内容来源于STC官网，详见<http://www.stc.org/about-stc/the-profession-all-about-technical-communication/defining-tc>。

回译的过程解释为“文字翻译过程中将译作再以原始翻译还原原作，以此为手段检验译作语言文字的准确性”。回译最初的价值仅限于通过比较原文和回译文本来检测翻译的正确性，之后人们才认识到回译在教学实践中的价值，且已经有相关实证研究证明了回译在提高翻译能力方面的教学作用。事实上，无论是翻译还是写作，都属于语言产出能力（徐洁 2016）。因此，本研究试图结合英文技术写作的特点，将回译练习引入英文技术写作教学中，探讨将回译应用于英文技术写作教学中的有效性。

本文通过问卷调查、实地和在线采访以及教学实证研究的方法，主要探讨以下问题：

- (1) 回译应用到英文技术写作教学是否具有可行性和有效性？
- (2) 回译教学是否有助于提高学生的英文技术写作能力，提高学生写作技术文档的质量？

二、回译应用于英文技术写作教学中的必要性与可行性

2.1 必要性研究

由于技术写作在我国大学的学科建制方面还处于刚刚起步阶段（李雪峰、杜志娟 2015），国内开设技术写作课程的大学并不多，而北京大学计算机辅助翻译专业是国内最早开设技术写作课程的专业，该专业的学生都曾选修过技术写作课程。该专业学生在毕业之后已具备相对较强的技术写作能力，其中很多同学应聘到北上广等大中型企业负责技术写作工作（李双燕 2015）。在为企业培养和输送技术写作人才方面，北京大学计算机辅助翻译专业在技术写作教育方面具有代表性。因此，笔者向该专业研一、研二和研三共计 48 名学生发放了调查问卷。

从问卷调查结果来看，学生在技术写作教学中的主要问题为：一、缺乏实践机会，未熟练掌握技术写作技巧，不熟悉技术写作语篇构成和逻辑结构（95.83%）；二、写作前产品分析和受众分析意识薄弱（87.5%）；三、不熟悉技术写作风格和规范（45.83%）等。因此，在当前的技术写作课程设计中，应该进行针对性技术文档开发过程和技术文档特点的课程内容设计，加强技术写作的实践练习，从而加强学生对技术写作知识的掌握和运用能力。

为了了解企业内部技术写作人员技术写作能力水平的培养情况和写作经验，以更好地指导技术写作教学设计，笔者对 22 名技术文档工程师进行了实地采访和线上访谈。

表 1 企业受访技术写作人员

实地受访人员构成			
姓名	就职企业	工作年限	工作地点
DXL	IBM 中国开发中心	8 年	北京
LY	IBM 中国开发中心	3 年（1 年实习）	北京
LS	IBM 中国开发中心	1 年实习	北京
CT	IBM 中国开发中心	7 个月	北京

（待续）

(续表)

电话受访人员构成			
姓名	就职企业	工作年限	工作地点
HFX	阿里云	7年	北京
LJ	惠普	1.5年	上海
ZN	IBM 中国开发中心	7个月	北京
LQ	科多思	1年	北京
Alex	某汽车企业	13年	深圳

笔者通过采访发现,企业内部的技术写作人员与同学们在实际写作过程中“无从下笔”的情况一样,在开始从事技术写作工作时都存在一个过渡期。尽管有一半技术写作人员曾接受过技术写作教育课程或者公司相关培训,但要将学习到的知识转为技术写作能力,则需要短期或是长期的实际技术写作工作中,通过自我纠错、同事评阅、上级评阅来不断培养和加强。可见,一味输入技术写作知识并不能立即转化为输出能力,真正的输出能力需要通过长时间的写作练习实践以及校对修改逐渐培养和加强。想要成为一名技术写作人员势必要经过大量的实践练习和修改校对。然而,在当前的技术写作教学中,练习和实践机会太少,且中国技术写作教育刚刚起步,师资匮乏,对学生的练习无法进行详细的反馈和分析,也无法进行更多有针对性的实践练习。

因此,笔者认为应给予学生更多实践练习的机会。采用回译的练习方式,以中文译文为练习材料,以英文原文为参照,可帮助学生进行技术写作实践练习;在完成回译练习后,将原文和回译文进行比较可进行自我纠错,快速发现自己的错误并分析错误原因,以此来提高实际工作中的技术写作能力。

2.2 可行性研究

在近几年的英语专业翻译课程中,回译开始被用作翻译教学的一种教学手段。对于英语学习者来说,将已经翻译过的译文回译成源语言文本,然后再将回译文和原文进行比较,从而体会英语和汉语在结构和表达方式上的差异,加强中英语言差异意识,进而提高学生对于两种语言的理解和语言输出能力。国外学者早已将回译视为一种学习方法,帮助学生学习其他语言(Dagilienė 2012)。然而将回译作为一种教学手段辅助教学的实证研究不多,回译的教学研究效果还需进一步挖掘。

此前也有学者提出将回译用在大学英语写作教学中。但是并未结合回译与写作的特点进行有针对性的教学设计和教学实验。陈杰、徐秋霞(2014)提出在大学英语写作教学中应用回译,让学生在回译的过程中比较两种语言的差异,培养学生综合运用语言的能力,从而提高写作水平。徐洁(2016)开展了回译练习的行动研究,采用显性回译和隐性回译相结合的办法,让学生进行原文和回译文的对比,并进行第二次回译。最后进行翻译和写作测试,通过比较10次回译练习前后的写作表现,发现回译练习对提高学生的写作能力有明显的帮助。学生在主谓一致、拼写、标点、时态等方面的错误大幅度减少;句子结构多样化趋势明显。

回译练习的运作方式简单易学,且技术文档材料适合做回译练习材料。张春柏(1997)曾指出,在翻译教学中,还原翻译的练习是一种行之有效的教学方法。李长栓(2004)曾指出,翻译就是一种写作,写作是翻译的基础,写作和翻译遵循着同样的原则。可见翻译和写作都涉及语言的产出,所以翻译和写作是有互通性的。因此张春柏对于翻译教学中回译练习的研究也可应用到英文技术写作教学中来。

张春柏(1997)提出,在选择练习材料的时候,需要注意两点:1)回译练习的原文最好是描写性或记叙性的文章,选择的材料最好少包含抽象性词汇;2)提供给学生进行回译练习的译文最好主要是直译而不是意译出来的。技术文档的信息主要分为描述性信息和步骤性信息,用词简单,多使用简单句(Karreman *et al.* 2005)。因此,技术文档材料非常适合学生做回译练习,并用来检验原文和回译文的差异,帮助学生熟悉技术文档的文体风格。同时,学生进行回译练习,也能从原文和回译文的比较中深刻体会到技术文档的一致性、精确性、清晰性、完整性等风格特点。

除了以上的理性研究分析之外,已有少数实证研究证明回译有助于提高学生的翻译能力。徐洁(2016)的实证研究证明:回译练习增加了学生对中英差异的了解,学生会有意识地克服中文干扰,提高英语语言输出能力。侯梅(2013)将回译应用到翻译教学中的实证研究表明:回译练习有助于学生了解双语差异,提高学生的兴趣和参与度。刘巧(2014)将回译用于高职翻译教学中的实证研究表明:学生通过回译练习在进行针对性训练的翻译技巧上取得很大进步,整体翻译水平得到提高。Rivers & Temperley也指出回译可用来帮助学生进行写作训练。可见,回译练习在语言教学中发挥着积极作用(转引自Anderman 1998)。

综上所述,国内技术写作的教学未给予技术写作实践充分的重视,未能很好地将学生的技术写作知识转化为学生能掌握运用的技术写作能力。而技术写作教育与国内市场对技术写作人才的能力要求存在脱节现象。当下国内外种种理论研究以及少数实证研究都表明:回译在教学上发挥着不可替代的作用。通过分析技术文档的特点发现,技术文档不仅适合做回译练习材料,而且学生能通过比较原文、译文和回译文深刻体会技术写作规范,提高双语差异意识。由此可见,在英文技术写作教学中应用回译是可行的。

三、英文技术写作教学中的回译教学和实验设计

根据上述问卷调查结果和受访人员的行业经验,以及笔者对前人文献的研究分析,在结合前人技术写作教学研究和实践的基础上,笔者创造性地提出将回译应用于英文技术写作教学,并从技术文档开发环节的特征和技术写作特征方面进行了有针对性的教学设计。

3.1 教学方案设计

为了充分发挥回译在英文技术写作教学中的作用,同时也为了培养学生在用户需求、文档目标等方面的意识,本研究设计了以下四个环节的教学内容,以引导学生进行有教师指导的回译练习:产品分析环节、回译练习环节、自我评估阶段、教师反馈阶段。

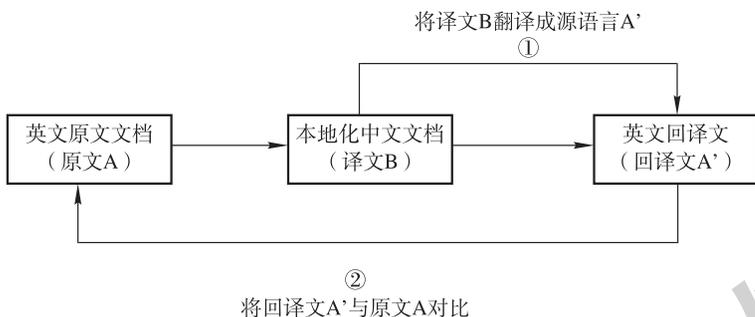


图1 回译练习过程

回译练习所选择的材料是IBM公司在线协作办公软件Docs的官方在线英文文档，其中中文文档均是由英文文档本地化而来的。学生练习时，教师直接提供本地化后的中文文档。为了帮助学生培养技术文档的写作逻辑框架，在开始回译练习前，要练习的中文文档均以段落为单位打乱了逻辑顺序，模糊了基本样式。学生需根据自己对产品的理解，重组文档的逻辑，恢复基本样式，之后再开始进行回译练习。

3.2 回译教学的考察内容

回译练习中最重要的一个环节便是将原文A和回译文A'进行对比，要比较分析的内容正是教学的考察内容。笔者通过实地采访以及电话采访22名技术文档工程师，结合他们的行业经验以及提供的案例，整理出他们在过渡期比较容易犯的错误，并结合IBM的DQTI (Developing Quality Technical Information) 质量标准，有针对性地规划考察内容，更好地指导英文技术写作教学。以下是此次回译教学的考察内容：

- 1) 技术写作的语篇构成和逻辑结构正确。
- 2) 产品信息正确。
- 3) 技术文档风格和质量规范：简洁性；清晰性；准确性。
- 4) 其他风格：表述客观；多用一般现在时，偶尔使用一般将来时；多用主动句，较少使用被动句；多用陈述句来陈述描述性信息，用祈使句来陈述操作信息；多使用第二人称，人称使用一致。

四、回译教学实验

4.1 回译教学实验设计

本研究包含两次教学实验。实验一以北京大学计算机辅助翻译专业的40名学生为实验对象，进行了为期8周的英文技术写作教学实验。

表2 回译课下教学实验安排

时间	实验组教学安排	对照组教学安排
第1周	实验前问卷调查；对企业技术写作人员进行采访	
第2周	企业技术写作人员采访；回译练习预研；选择并制作教学材料； 进行教学设计；将学生分为实验组和对照组	
第3周	第1次回译练习	阅读学习技术写作风格和质量规范
第4周	第2次回译练习	案例学习
第5周	第3次回译练习	案例学习
第6—8周	完成第4—6次回译练习	完成三次写作练习
第9周	进行实验后技术写作测试；进行问卷调查和访谈	

为了验证回译练习在课堂上的教学实验效果，笔者在课下教学实验接近尾声时展开课堂教学实验（实验二）。同时，在北京大学计算机辅助翻译专业2017年春季开设的双语写作与编辑这门课中，以37名研究生为实验对象实施了课堂教学实验，对比研究在英文技术写作课堂教学中采用回译练习和采用传统写作练习方式对提高学生英文技术写作水平的影响，以及回译练习在英文技术写作课堂的教学有效性。

4.2 课下回译教学实验（实验一）数据分析

按照实验安排，实验组20名同学需完成一次知识学习和六次写作任务，2名同学中途放弃。对照组19名同学需完成知识学习和案例学习，以及三次写作练习，1名同学未完成。本节将从所有完成任务的学生的回译练习作业、写作练习作业、最终测试入手，定量和定性分析学生的练习错误以及教学效果。

通过对实验一（课下教学实验）实验组和对照组的实验后测试结果进行分析发现，回译教学对提高学生技术写作能力的效果显著。实验组同学的错误和对照组同学的错误有明显差异。

表3 实验组回译文语篇结构和逻辑错误

错误分类	回译1	回译2	回译3	回译4	回译5	回译6
缺少文档元素	4	3	0	2	1	0
逻辑混乱	6	10	4	2	2	2
错误总计	10	13	4	4	3	2

表4 课下实验后测语篇结构和逻辑错误总数

	缺少文档元素	逻辑混乱	总个数
实验组	0	2	2
对照组	5	2	7

表5 实验组回译文风格错误总数

	回译1	回译2	回译3	回译4	回译5	回译6
清晰性	24	17	10	11	15	12
准确性	19	18	13	12	14	7
简洁性	15	14	7	9	5	6
其他风格	17	11	4	6	1	2
总数	75	60	34	38	35	27

表6 课下实验后测语法错误总数

	名词复数	介词	冠词	大小写	词性	总数
实验组	1	4	4	0	0	9
对照组	2	6	9	1	1	19

实验组在语篇结构和逻辑错误、写作清晰性、写作简洁性、写作准确性和其他风格,以及语法错误方面明显低于对照组。这说明回译练习有助于提高学生英文技术写作能力。

表7 课下实验后测产品信息错误总数

组别	产品信息错误个数
实验组	7
对照组	6

实验组和对照组在产品信息错误上的差异不明显,这说明回译教学对提高学生产品分析能力的效果不明显。但笔者在课下实验后发放的问卷调查显示,尽管学习效果不明显,但是回译练习在主观上加强了学生对于产品分析的意识。

对实验一(课下教学实验)实验组的回译练习结果进行分析发现,实验组同学通过回译练习逐渐掌握任务型主题文档的语篇和逻辑结构、熟练掌握技术写作风格。实验组同学在语篇和逻辑结构、技术写作风格上的错误逐渐减少,尤其是简洁性方面的错误大幅度降低,这说明学生通过回译练习实践在技术写作水平上进步明显。实验组学生在产品分析能力方面并无明显提高,但是在主观上认为回译练习加强了产品分析的意识。

4.3 课堂回译教学实验(实验二)数据分析

为了探讨回译练习在课堂教学中的教学效果,笔者在2017年春季学期的双语写作与编

辑课程中进行了课堂教学实验。实验将选修该课程的37名学生按照技术写作教师提供的技术写作成绩均匀分为实验组和对照组。通过课堂实验教学之后的技术写作测试,对比分析了回译练习和写作练习的教学效果。

表8 课堂实验后测错误总数

	逻辑	产品信息	清晰性	简洁性	准确性	其他风格	语法
实验组	7	8	14	18	24	6	19
对照组	9	14	22	31	23	3	21

实验组在后测试题中的技术写作错误总数少于对照组,虽然两组同学在错误总数上不具有统计学上的显著性差异,但是在错误总数对比上,实验组同学技术写作的错误更少。实验组同学采用回译教学对技术写作知识的掌握运用能力比对照组更强。相比课下教学实验,后测试实验组和对照组存在统计学上的显著差异,笔者建议可延长课堂回译教学的周期,并将学生练习安排在课下进行,课堂进行知识讲解和练习前的分析引导。

表9 课堂实验语篇结构和逻辑错误总数

	缺少文档元素	逻辑结构混乱	错误个数
实验组	4	3	7
对照组	5	4	9

其次,通过对两组同学的技术写作错误进行归类分析发现,实验组同学在语篇结构和逻辑错误、产品信息错误和语法错误上和对照组同学差异不明显。这与课下回译教学实验结果有微小差异。课下实验结果中,实验组和对照组在语篇结构和逻辑错误以及语法错误上差异明显,在产品信息错误方面和课堂实验结果一样。笔者结合实验后的问卷和访谈分析,造成这种差异的原因主要是因为课堂的时间有限,来不及进行仔细的思考和揣摩。因此,笔者建议将回译练习的分析环节放在课堂集中进行引导,产出文档环节放在课下,便于学生进行详尽思考。

表10 课堂实验后测风格错误总数

	清晰性	简洁性	准确性	其他风格	总计
实验组	14	18	24	6	62
对照组	22	31	23	3	79

此外,回译教学对塑造学生技术写作风格的效果显著,尤其是在技术写作的简洁性和清晰性方面的效果更好。实验组和对照组同学在技术写作风格上的错误有明显的差异,实验组同学对技术写作风格的把握更好。

五、总结和展望

研究表明，在英文技术写作教学中应用回译练习，学生能够更快地熟悉英文技术文档的写作风格、DITA写作中任务型主题的语篇结构，更熟练地掌握英文技术写作技巧。在英文技术写作教学中应用回译练习有以下几点优势：

1. 学生可以通过回译练习快速熟悉英文技术文档的写作风格和特点，快速熟悉DITA写作中任务型主题的语篇结构和版面样式特点，能够快速掌握英文技术写作技巧，如简洁性、清晰性等。

2. 回译练习能够帮助学生在写作过程前后进行产品分析，培养受众分析意识和习惯，意识到产品分析的重要性。

3. 将回译练习应用到技术写作教学中，不仅可以用于课堂教学，以学生实践练习为主，教师讲授知识作为辅助，而且可用于课后实践练习，帮助学生巩固所学知识。另外，回译练习也为喜欢技术写作的同学提供了一种有效的自我学习方法。

4. 将回译练习融合到英文技术写作教学中，能够改善当前技术写作教学“时间紧、任务重、缺乏实践”的现状。帮助学生自主进行更多的技术写作实践活动，提高学生的技术写作能力。

需要注意的是，对技术写作风格的掌握是技术写作能力的一个基本方面，因此，回译教学只适用于初期接触技术写作的学生和人员提高英文技术写作能力，回译并不能解决技术写作中的所有问题，其他技术写作能力如组织能力、技术理解能力、沟通能力的提高则需要其他有效的方式进行针对性、综合性的练习。

参考文献：

- Anderman, G. 1998. *Finding the Right Word: Translation and Language Teaching* [M]. Mexican: Mexican Express.
- Dagilienė, I. 2012. Translation as a learning method in English language teaching [J]. *Studies About Languages* (21): 124-129.
- Karreman, J., Ummelen, N. & Steehouder, M. 2005. Procedural and declarative information in user instructions: What we do and don't know about these information types [C]. In IEEE. *Proceedings of International Professional Communication Conference*. 328-333.
- Shuttleworth, M. & Cowie, M. 1976. *Dictionary of Translation Studies* [M]. UK: Winthrop Publishers.
- 陈杰、徐秋霞，2014，回译法在大学英语写作教学中的应用[J]。《湖北科技学院学报》(11)：83-84。
- 贺显斌，2002，回译的类型、特点与运用方法[J]，《中国科技翻译》(4)：45-47。
- 侯梅，2013，回译在大学英语翻译教学中的应用[D]。山东师范大学硕士学位论文。
- 李长栓，2004，《非文学翻译理论与实践》[M]。北京：中国对外翻译出版社。
- 李双燕，2015，中国技术传播教育研究浅述[J]，《文化与传播》(6)：29-34。
- 李雪峰、杜志娟，2015，高校英语专业学生技术写作能力培养研究[J]，《兰州教育学院学报》(2)：132-133。

林煌天, 2005, 《中国翻译词典》(第2版)[M]。武汉: 湖北教育出版社。

刘巧, 2014, “回译”在高职翻译教学中的应用研究[D]。山西财经大学硕士学位论文。

徐洁, 2016, 行动研究: 回译提高大学英语写作和翻译能力[J], 《语文学刊》(2): 88-93。

张春柏, 1997, 还原翻译练习: 一种行之有效的翻译教学方法[J]。《山东外语教学》(3): 53-55。

作者简介:

张宏岩 北京大学软件与微电子学院讲师。研究方向: 专门用途英语、跨文化管理与沟通、全球化创业。通信地址: 北京市大兴区金苑路北大软微学院3408室。邮编: 102628。电子邮箱: drzhy@pku.edu.cn

徐彬彬 深圳华为技术有限公司研究员。研究方向: 技术传播。通信地址: 广东省深圳市龙岗区坂田街道坂雪岗路2018号天安云谷产业园1栋A座。邮编: 518000。电子邮箱: xubinbin_09@163.com

基于语类分析理论的产品说明书翻译教学实证研究

王晓慧 高菊霞 西安工程大学

提要：本文结合语类分析和功能语法理论，将两篇产品说明书翻译作为研究语篇，概述了产品说明书的功能、文体特点及翻译原则，并结合NEC打印机产品说明书翻译的案例，分析产品说明书的语步结构、语步在各样本中的先后顺序和出现的频率。对英汉打印机说明书的语类模式进行对比分析，探索英汉语中打印机说明书各自的语类结构和交际目的。本研究重点从产品使用说明书的翻译中的文化差异入手，探讨如何消解翻译中的文化障碍以实现有效的产品说明书翻译。本文还提出了改进英文说明书翻译的建议，对如何提高打印机英文说明书的客观性和可读性具有重要的参考价值，并在此基础上提出教学建议。

关键词：跨文化商务沟通、产品说明书翻译、语用翻译、翻译策略

一、引言

随着我国经济的蓬勃发展，产品说明书作为一种宣传类的应用文体，在经济活动和日常生活中发挥着重要作用。产品说明书具有简洁明了、通俗易懂、行文规范以及祈使句使用频繁的语言特点。其翻译质量因素问题直接关系到中国企业产品在国际市场的销售状况。要维护商品的良好形象，产品说明书翻译必须考虑不同文化背景下购买者的心理因素，把握好词汇的习惯联想意义。Halliday & Hasan (1985) 从语篇的功能出发，提出了“语类结构潜势”概念，在对商务交易的分析中使用了“成分”(element)这一术语，并把它定义为一定语类包含的所有“必要成分”(obligatory elements)和“可选成分”(optional elements)以及它们的顺序关系。语步概念在“语类研究”(genre analysis)中非常重要，为语言使用的描述提供了一个总的框架，本文将结合Hasan的GSP结构模型与Swales(1990)模型的优点，对打印机产品说明书的交际目的、必要语步、可选语步以及语步顺序进行比较研究，以期对说明书翻译提供一定的启发。

二、背景

2.1 基于语类分析的产品说明书翻译

语类研究的重要特征是语类分析从原来传统的手工操作转向计算机辅助，使得处理大量文本以得出实验结果成为可能，也使基于语料库的语类分析成为ESP领域的研究趋势(Conrad & Biber 2009)。作为一种独特的语篇类型，中、英文说明书不仅体现该类语篇的独特结构和一些共同的交际目的，而且还反映出不同语言文化各自的文化特征。作为一种有

步骤的、有目标导向的社会过程，产品说明书的功能特征决定其语言特点，体现在词汇、句法、语篇和修辞等各个层面上。产品说明书的交际目的明确，语篇意义有序推进，语类复现有规律可循，非常适合运用系统功能语言学的语类理论分析其语类特征。笔者提出“实现原文的预定目的、忠实于原文和做好本地化工作”是说明书翻译的三大原则。同时，为实现该翻译策略和原则，作者提出直译、意译和本地化翻译相结合的翻译方法。

2.2 产品说明书翻译记忆库

打印机说明书作为一种科技类文本具有语句简洁的特点，在分析解释时使用了一些标识语，包括常用于零件或配件说明的名词短语；动词或动词短语（动名词或动名词短语）以及介词（on、off、backward、forward）的使用，常用于操作键的说明或操作过程的说明。这些词汇、短语、句子重复率高，产品注意事项中很多条款的内容相似，匹配率可达85%以上。因此，事先建立一个翻译记忆语料库，把以前翻译过的类似译文或者网上能找到的平行文本放入语料库中是翻译产品说明书的好方法（潘月 2003）。将与产品说明书有关的语料库都导入记忆库，在计算机完成匹配后再进行翻译及修改。在翻译过程中，如果语料库中有与原文相匹配的译文，翻译记忆系统会自动搜索语料库中的内容进行匹配，学生可以对匹配率不高的句子进行修改，即可节省时间也可提高人工的翻译效率和翻译质量（刘婧 2012）。

三、实验研究

3.1 研究对象

本实验选取西北某高校40名艺术专业大三年级两个自然平行班的学生作为受试（每班20人），分别作为实验班和对照班。在实验班开展了长达一个学期的术语库汉英翻译教学实践后，对参加本研究的全部学生进行了问卷调查。本研究尽可能控制影响汉英术语库教学的各个变量，最终以术语库翻译教学实践为自变量、学生的翻译学习动机内化程度为因变量开展研究。

3.2 实验文本

实验文本选取60名服装设计专业学生所提交的英译汉NEC产品使用说明书，并将这些英译汉说明书收集整理，建立起一个术语库用于本次实验研究。笔者结合NEC打印机产品说明书翻译的实际案例，分别对英文产品说明书中的词汇、句式和时态进行分析。

3.3 实验设计

本研究设计英译汉和汉译英两套方案，从句子翻译开始，然后是篇章翻译，从易到难，明确翻译教学的目标任务。实验的目的是通过考察不同维度的产品说明书翻译，鉴别学生的翻译能力和翻译等级水平。采用问卷和半结构访谈等工具对实验对象进行定量与定性研究。本研究使用两份调查问卷，同时在试验初期还发放“产品说明书翻译态度调查问卷”和“语类教学调查问卷”。问卷调查结果表明，大部分学生对产品说明书的翻译教学持肯定态度。

3.4 研究方法

为验证术语库在翻译实践中的应用效果,对分别使用传统方法和术语库方法的两组译员的翻译作品质量进行比较分析,发现后者在主题理解、术语选择和习语使用等方面优于前者。其次,术语库可以作为教师评价学生译作的平台。教师可以利用其评估学生的译作,并提出建设性反馈意见。

3.5 研究步骤

实验前播放大屏幕显示投影机产品相关的视频,学生感受并体验多模态的翻译教学环境,要求其在两天时间内完成一篇说明书翻译(西北一家投影机公司NEC打印产品),并告诉他们本次成绩将占期末总评成绩的20%,从而保证他们全力以赴对待本次任务。语料库辅助产品说明书翻译教学分为:分组准备阶段、翻译任务实施阶段以及验证术语库翻译教学效果三个阶段。第一阶段是学生自行翻译产品说明书(汉译英);第二阶段,学生可利用术语库工具将教师提供的说明书翻译例句建成平行语料库,然后获取语料库中的例句作为参考,再翻译相同的语篇;接着,学生对各自译文进行分组讨论,实施有效评价,找出与专业译文之间的差异,分析译文错误。

3.6 研究语料选取

实验组的学生运用术语库模式,在收集完学生的译文本之后,笔者又进行认真转写和归类,形成文字稿。另外,对翻译步骤也进行相应标注,并对有疑义的部分进行复核。

3.7 课堂翻译阶段

3.7.1 句子翻译

产品说明文应尽量避免繁杂冗长,采用平实的语调、简洁的措辞。简洁达意也是产品说明书的一大特点。下面选自威莱(Valle)家庭影院智能音频功率放大器说明书的内容,常见故障及排除方法:如果故障是按动开关却没有任何声响,请检查是否①已接电源;②选择了正确的输入;③音量开到最小;④音箱已正确接驳;⑤主机处于静音状态。

Troubles and troubleshooting: if the unit makes no response when power button is pressed, please check if ① the power supply is already turned on, ② the correct input is chosen, ③ the volume is turned to its minimum level, ④ the speakers are correctly connected, and ⑤ the main unit is set at the "mute" mode.

我们可以看出这五个句子均使用了假设条件句,条件句均是被动语态,语言简练、平铺直叙、要点明确,消费者能够快速获取与产品相关的使用方法和注意事项等重要信息,学生大多可以较为容易地根据操作进行翻译。

3.7.2 篇章翻译

中、英文产品说明书的简介各有四个语步。其语步分别为:产品背景概述、功能展示、安装说明以及企业文化介绍。其中前三个语步为必要成分,语步四为可选成分。中、英文产品说明书的文本结构大致相同,是出于共同的交际目的,即树立良好的产品形象,吸引潜在的消费者,而两种文本的差异则是文化维度造成的,如:权利距离、不确定性因素规

避等维度。作为NEC一项重要产品，投影机的使用方法相对复杂，操作说明的内容相对较难，语步分析更具有典型性，有必要专门作为例子介绍使用（王慧莉 2015）。在进行翻译和语步分析之前，学生了解了相关的名词和术语，特别重要的术语包括：打印速度（print out rate）、分辨率（resolution ratio）、喷墨头（airspray）、喷嘴数目（ink box）、最小墨滴（the smallest ink drop）以及墨盒类型（the type of ink cartridge）等。

中文产品说明书的语步分析：

语步1：产品背景概述

恭喜您购买本投影机。本章向您介绍您的新投影机及其性能和操作方法。

语步2：介绍产品或服务

本投影机为目前性能最佳的投影机之一，最大可将来自个人电脑或者 Macintosh 电脑（桌上型或笔记本型）、录像机、DVD 播放机及摄影机的影像精确地投射成 500 英寸（视可选镜头而定，可能为 200 或 300 英寸）的大画面。

语步3：功能展示

您可以在桌面上使用投影机，可以用投影机从屏幕后方投射影像，且可将投影机长期安装于天花板。可使用遥控器进行无线操作。

语步4：安装说明

- (1) 开机后，按联机按钮使打印机处于脱机状态下。
- (2) 按字体锁定按钮，使发光二极管选定在你所希望的位置。
- (3) 按字间空距锁定按钮，使发光二极管选定在你所希望的位置。
- (4) 把打印机调到联机状态下，按高速按钮，使其定在你所希望的位置，再脱机。
- (5) 先按下字体锁定按钮不放，再按字间空距锁定按钮等蜂鸣器响后，打印机状态被锁定。

其中步骤 2、3、4 是可选，步骤 5 是锁定。锁定之后每次开机就自动进入锁定的状态。

英译汉的说明书翻译：

语步1：操作指南

When “Meeting Mode” is used, projected images can be alternately sent from two or more computers to the projector. (在“会议模式”状态下，两台或多台电脑可以交替使用发送投影图像。)

语步2：产品用途功能

This is a software program used to send the screens of your computer simultaneously to two or more projectors via a LAN (wired or wireless) connection. (此软件程序旨在通过有线或无线连接，同时给两台或多台电脑。)

语步3：信息提醒

Refer to the user's manual for basic operations of each utility program. For more information, refer to the help file of each utility program. (有关每个实用程序的基本操作请参考用户使用指南。如若了解更多信息，请参阅每个实用程序的帮助文件。)

语步4：使用注意事项

After registering it, you can lock the logo to prevent it from changing. (您注册之后最好锁定标志以防变化。)

该说明书共包含4个语步，其中语步1、2出现频率最高。由于语步1到语步3的出现频率都在50%以上，因此它们是必要语步，语步4是可选语步。对语步出现顺序的研究表明，语步1和语步2经常出现在结尾部分的开头，语步3和语步4经常出现在最后，中间的语步变化比较多。无人称句用在家电说明书中的优势在于措辞的亲切感和表述的人性化。学生英译时全采用无人称的简单句，操作过程的译文简单明了。与此同时，学生利用术语库所获得相关的专业短语翻译包括：投影图像 (project an image)、堆垛架 (stacking holder)、防尘帽 (dust cap)、双灯系统 (dual lamp system)、可选镜头 (optional lenses)、电动镜头移位 (powered lens shift)、通风 (ventilation) 和终端面板功能 (terminal panel features) 等，实验组学生借鉴说明书术语库的相关译法，遵循了目的论的翻译标准，语言表达更地道。另外，对翻译中的一些翻译步骤也进行了相应标注，并对有疑义的部分进行了复核。通过对打印机说明书的语料对比分析，本研究发现：第一，中英文说明书都存在产品名称、功能简介、注意事项等共同语步。第二，说明书中的命名方式和语步内容描述详细程度不对称。中文说明书的名称常以产品材料、功能或音译等来命名，而英文说明书多以产品的材质成分命名。中文打印机说明书中个别语步内容比较空泛，常以“尚不明确”表示，缺乏科学实验数据的支持。相比之下，英文说明书中的语步内容大都比较翔实，注重用科学实验数据来说明问题。第三，中英文打印机说明书所体现的交际目的存在一定差异。中文打印机说明书强调产品信息和功能效力两种交际目的，而英文说明书在此基础上还关注节能与环保安全。推而广之，家电类说明书的翻译对学生专业知识的要求更高，即不仅要具备汉译英能力，而且还要具备一定的专业常识。比如VCD翻译，学生需要掌握遥控器 (Remote Control)、视频讯号线 (Video Cord)、音频讯号线 (Audio Cord)、转换插头 (Conversion Plug)、数码声显 (Digital Indicator) 等术语，凸显了专业术语库的工具性指导作用 (崔启亮、李闻 2015)。

3.8 实验结果分析

第一，该实验证明语类分析理论有利于帮助学生全面理解英文说明书的内容及其交际功能。对于产品说明书的语类要有细节性的微观分析，在商务英语翻译教学中既要教授规约性的文本的语言特性，还要揭示文本背后复杂的职业实践和职业文化。

第二，动态的语类分析应基于规约性的文本研究基础之上，后者仍是学生首要学习的内容；在这个基础之上，再通过各种真实案例向学生阐明语类杂合的社会动因，增强学生对于语类生成、演变、运用批判的意识，加强语言教学的职业针对性。

第三，说明书的翻译对从业教师的要求比较高，不仅要重视对翻译市场与社会需求的调研，还要开展翻译过程与翻译教学的实证研究，在服务社会的过程中培养学生的反思性实践能力，改善翻译教学质量与效率。

第四，重视产品包装说明书翻译中的用词规范性、语法准确性和英文拼写的正确率。学生要充分理解原文内容，按照译入语的语言习惯和一定的逻辑顺序翻译，避免信息错误、信息残缺和模糊歧义。

四、结语

产品说明书旨在帮助消费者快速且准确地了解所需要的产品信息。以真实场景中有效沟通为核心理念的产品说明书的翻译应充分分析它的构成特点,适当调节翻译过程中内容与形式的关系,使之达到相对和谐。在翻译的过程中应注意培养学生探索、合作的能力和好的思维习惯,适当地调节内容与形式的关系,准确有效地实现各类产品说明书的效果,提高学生的跨文化商务沟通意识。

参考文献:

- Conrad, S. & Biber, D. 2009. *Real Grammar: A Corpus-based Approach to English* [M]. London: Pearson Longman.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. 1985. *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective* [M]. Victoria: Deakin University Press.
- Swales, J. M. 1990. Discourse analysis in professional contexts [J]. *Annual Review of Applied Linguistics* 11(11): 103-114.
- 崔启亮、李闻, 2015, 译后编辑错误类型研究——基于科技文本英汉机器翻译[J],《中国科技翻译》(4): 19-22。
- 刘婧, 2012, 产品包装英译: 语料库选词的辅助修正[J],《中国科技翻译》(2): 26-28。
- 潘月, 2003, 论家用电器说明书的翻译[J],《中国科技翻译》(2): 44-47。
- 王慧莉, 2015, 文本功能视角下的经贸翻译策略[J],《中国科技翻译》(1) 36-38。

作者简介:

- 王晓慧 西安工程大学人文学院大外部讲师。研究方向: 应用语言学、翻译教学与实践。通信地址: 陕西省西安市金花南路19号西安工程大学人文学院外语系。邮编: 710048。电子邮箱: douang118@163.com
- 高菊霞 西安工程大学人文学院大外部教授。研究方向: 二语习得、教育政策研究以及研究生英语写作。通信地址: 陕西省西安市金花南路19号西安工程大学人文学院外语系。邮编: 710048。电子邮箱: jxgao2007@sohu.com

科技英语回译合作学习教学模式构建

依涵 北京语言大学

提要：专门用途英语（ESP）是目前大学英语教育转型探讨中备受瞩目的发展方向，其中科技英语（EST）是ESP的重要组成部分，也是最早进入研究领域的分支。EST文本特征使得“回译”成为一种可行的语言习得的训练方法。本文基于社会建构主义活动理论，对三组不同阶段学习者的回译合作学习结果、路径和反思评价进行实证研究，并结合拓展性学习理论，尝试构建回译合作教学模式。

关键词：回译、EST教学、活动理论

一、引言

20世纪80年代，专门用途英语（English for Specific Purposes，简称ESP）研究在中国开始萌芽，如今以职业需求为导向的英语教学模式，逐步成为大学英语教育转型探讨中备受瞩目的发展方向。根据交际目的的不同，ESP在国内的研究形成三个分支：学术英语（English for Academic Purposes）、专业英语（English for Professional Purposes）和职业英语（English for Occupational Purposes）。对ESP的研究亦可以根据具体的研究与应用领域进行分类。Hutchinson & Waters（1987：16）将ESP课程的专业领域分为三类：科技英语（English for Science and Technology，简称EST）、商业经济英语（English for Business and Economics）以及社会科学英语（English for the Social Sciences）。EST是人们从事科学技术活动时使用的语言，包括科技著作、学术论文、实验报告、技术规范、工程说明书、教学演讲、论文答辩、科普读物等（谢建平等2008：159）。EST涉及专业广泛，如机电、化工、计算机、医学等。学术英语包括其他学科的英语，但科技英语始终是学术英语中最大的一个分支（蔡基刚2016）。关于科技英语的重要性，早在1978年，杨惠中在《科技英语的教学与研究》一文中就曾指出，在大学英语教学中“必须充分重视并开展科技英语的教学与研究”，以提高大学生“直接用英语进行国际学术交流活动”的能力，“这是当前外语教学法研究的一项重要课题。”许国璋（1978a，1978b）先生也曾连续撰文，提出只有依靠第一手现代科技资料，而不是翻译，才能尽快赶超世界先进水平。

然而目前关于EST教学方法的研究相对较少。Parkinson（2016）提出EST教学研究需要重视教学理论的构建，尤其是关于怎样帮助学生学习语体或语类（genre）和语域（register）等相关的能力。社会建构主义理论指导下的行动理论对EST教学方法创新有一定借鉴意义。笔者通过对不同语言程度的学生在回译活动过程中表现出的词汇语法、语篇和语

体差异, 以及组内反思评价内容与维度进行实证性研究, 以此作为依据, 尝试构建回译合作学习的教学模式。

二、回译的定义与研究现状

回译在英语中最初用retroversion表示, 但由于该词负载了太多含义, 如“倒退、退化”等, 学者多用back-translation来指代这种特殊类型的翻译。Shuttleworth & Cowie (2004: 14-15) 在*Dictionary of Translation Studies*的词条中将回译(back translation)定义为: “将一种语言的译文翻译回该语言(源语)的过程。”方梦之主编的《中国译学大辞典》(2011: 97)将回译解释为“把被翻译写成另一种文字的内容再转译成原文的过程和表述。”

在语言学领域, 西方学者主要将回译应用于以下三个方面: 术语回译、翻译精确性测试以及作为语言对比和翻译教学的方法。Spalatin (1967)将回译运用在对比语言学中, 认为回译是一种比较两种或两种以上语言中具体句法特征、形态特征或词汇特征的有效方法。我国学者冯庆华、李美(2001: 436)指出“回译的积极意义尚属一片有待开发的新领域, 值得进行各种个性题材的挖掘和探讨。”相比单向翻译教学, 回译合作学习更能引起学习者的兴趣。回译具有定向性, 回译过程充满了各种戏剧性的定向参数, 有助于激发学生的求知欲(王正良 2007)。虽然国内的一些学者对回译的研究意义给予肯定, 但此领域的研究并不多, 尤其是在教学领域的应用。

三、活动理论与合作学习

社会建构主义活动理论是在20世纪二三十年代由苏联心理学家在马克思主义哲学基础上建立的。1922年, Rubinshtein将属于哲学范畴的“活动”概念引入到心理学中。之后, Vygotsky (1978)提出了“中介行为(mediated action)”的概念, 其前提是人们不能直接与环境相互作用, 必须以工具或符号为媒介, 这就是“主体-工具(符号)-客体”活动理论三角模型。第一代模型的提出是革命性的, 它把文化符号纳入人类活动系统, 表明个人与社会构架的互动关系。Leont'ev (1981)将个人活动拓展为集体, 并对活动进行了劳动分工的区分, 形成第二代活动理论模型(如图1)。该模型确定了活动系统包含的几大要素, 即主体、客体、共同体、活动的其他中介者, 如工具、规则和劳动分工等。Engeström发展了第三代活动模型, 他将分析单元从单个系统拓展到多个系统, 而且更关注社会文化因素在系统中的作用。

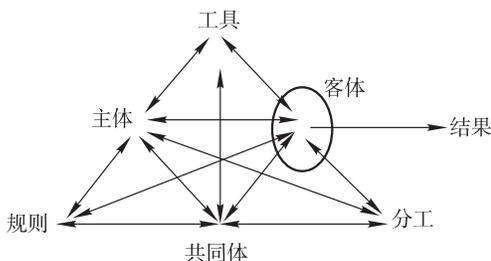


图1 第二代活动理论模型(Engeström: 1987)

Engeström 的活动理论是目前较完善的活动理论，在中介行为的研究方面，他更关注活动系统中各组成角色的关系与互动特点。Engeström (1999) 认为，以完成目标为导向的活动行为常伴有不确定性 (ambiguity)，加上在人们协作中，会有解读规则等创造性活动的参与，因此活动的结果很可能是具有潜在变化和发展趋向的。他借鉴了 Ilyenkov (1977) 关于系统中矛盾的概念，认为学习过程中发展与变化的动力正是这些矛盾。

合作学习的概念与社会建构主义学习观一脉相承。社会建构主义认为，“活动”与“中介作用”在知识的建构中起着重要作用，意义是通过两个或多个人的协同努力而获得的 (Lantolf 2000)。以 Engeström 为代表的文化-历史活动理论学者强调学习共同体的作用，认为共同体是个体意义存在的前提和载体，重视学习的社会性，强调知识存在于社会情境之中，重视合作学习、共同发展。合作学习与 Vygotsky 对社会性交往的重视是一致的，它以明确的劳动分工和学科本位取向为特征，通过有指导的合作和参与，使学习者内化他们的感情、社会和智力的价值。

四、EST 回译合作学习教学模式构建

Engeström (1987) 认为，首要矛盾点是推动学习和能力发展的动力。因此，如果能确认不同语言与专业知识水平的学生在完成合作学习任务过程中的首要矛盾，对构建不同等级回译合作学习教学模式具有参考价值。

4.1 实验设计

根据 Engeström 的活动理论模型，回译任务的设定需要包含以下六个因素：主体、客体、工具、规则、共同体与分工。实验设计围绕着六个因素进行说明。

1) 主体-实验对象

EST 教学的主要对象是科技类专业的本科生与研究生。笔者分别从计算机专业本科一年级、二年级和三年级学生中抽取 30 名测试者，标记为 A 组、B 组、C 组。A 组学生作为新生在英语水平和专业知识方面低于其他两组。B 组学生均已修完三门专业课，并全部通过 CET-4 考试，因此在科技类专业课知识和英语语言能力上都优于 A 组。C 组学生共修完六门专业课，76.7% 已通过 CET-6 考试。A、B、C 三个组别学生的语言和专业水平基本呈从低到高的变化趋势。三组学生经过培训，对回译的概念和基本操作程序有了初步认识，并进行了个体操作实践，确保他们有完成任务的基本素养和技能。根据个人意愿，每个大组别 (A/B/C 组) 内的学生通过双向选择，形成 15 个 2 人一组的学习小组。

2) 客体-任务目标

客体也被称作目标，是主体活动所指向的对象，并将被主体转化成结果，它既可以是物质的，也可以是精神的，是行动与目标建立的依据，也是在主活动中划分子活动的基础。该研究的客体完成一项回译任务并对活动过程进行组内反思评价。测试者将一篇包含 1,522 个词的关于人工智能的科普杂志文章通过团队合作，经过顺译、回译两个过程完成并尽力做到与原文一致。这个过程中，小组成员记录翻译过程中遇到的障碍与难点，并在任务结束后对任务的完成情况进行反思评价，形成报告。反思报告内容包括：回译过程的障碍与难点，以及劳动分工与解决策略。

3) 规则—检验步骤与操作流程

规则包括规范、期望、协议等以此来限制和影响活动实施过程。规则包括两个维度，一是没有明确陈述的来自社会、文化、学科共同体等方面准则的制约，二是教师为达到某种教学目的而设定的操作规则。根据回译的定义，回译分为两个过程：A. 从译底（英文原文）到译面（中文译文）；B. 从译面到译心（英文译文）。每一小组的两名测试者合作完成翻译任务。在合作学习过程中，双方进行方向相反的翻译操作，但学习者的目标是共同的，即还原原文本。因此在A（英译汉）过程中，学习者会更关照读者，尽量提高语言的准确性与可读性，而在B（汉译英）过程中，译者也会尽量准确还原译面，争取达到至译（译心与原文吻合）。翻译任务完成后，学习者撰写反思报告：首先对比译心与译底的差异，再从译面与译心以及译心与译底的比较中找出差异来源。这三个比较包含对学习者的单独完成的任务的分析，也有对共同目标是否达成的评价。合作学习流程如图2。

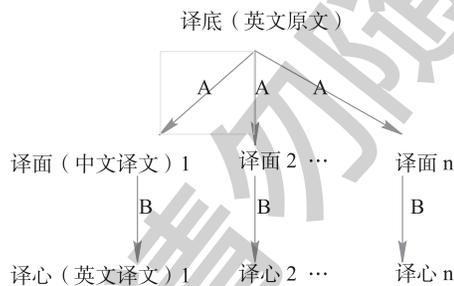


图2 回译合作学习步骤与流程

4) 工具—资源支持

工具包括物理资源（硬件）和抽象资源（语言、观念、经验等），是活动的中介。电脑（只用于打字，不可查阅资料）、对于回译概念与操作流程的基本了解、基础英语知识和翻译技巧，是回译学习任务得以开展的前提。

5) 共同体—资源调节

共同体（community）是活动所处的环境因素。共同体与规则、工具等联合影响主体作用于客体的结果。此研究的共同体影响最大的因素是教师设定的任务流程和标准的引导与限定。

6) 劳动分工—合作关系与模式

劳动分工代表角色和责任，主体在开展活动时，可以通过分工去确定等级和权利。在回译合作学习中，每组的两名合作者自定过程A和过程B的任务分工，以及之后的讨论、反思评价与反思报告的形成。

4.2 数据收集与结果分析

1) 数据收集

数据1：合作小组完成的回译版本（共45篇）。

数据2: 反思报告中, 关于回译主要障碍与难点的描述。

数据3: 反思报告中, 关于A过程和B过程的组内分工, A过程与B过程采取的问题解决策略。

对于这三类数据的处理、分类与分析, 笔者结合系统功能语言学悉尼学派 Martin & Rose (2003) 对语言层级划分, 即从字音层面、词汇语法层面、语义话语层面、语域语体层面, 以及社会文化意识形态层面, 对数据1和数据2进行分类与分析。

对于数据1的处理, 笔者将A、B、C三组共45篇回译版本与原文进行对照、分析与统计。

笔者将回译版本的错误分为三类: (1) 回译文本中专业核心词、时态、语态等使用不当; (2) 语篇衔接与指代不明或有误, 信息结构不合理等; (3) 语体风格偏离。关于第一、二类错误, A组共识别出错误255处, B组189处, C组134处。具体分项统计结果如表1:

表1 A、B、C三组回译版本错误分布

错误	组别		
	A组(个数/比例)	B组(个数/比例)	C组(个数/比例)
专业核心词使用	156/61.2%	103/54.5%	57/42.5%
语篇衔连接贯	99/38.8%	86/45.5%	77/57.5%
语体	较普遍偏离	部分偏离	少部分偏离

关于数据2回译合作学习中遇到的主要障碍与难点, A组共提出53个难点, B组提出44个难点, C组提出45个难点。笔者对难点进行归类, 分析统计结果如表2:

表2 A、B、C三组回译合作学习过程的难点分布

障碍与难点	组别		
	A组(个数/比例)	B组(个数/比例)	C组(个数/比例)
词汇语法层面	32/60.3%	18/40.9%	8/17.8%
语篇话语层面	20/37.7%	22/50.0%	28/62.2%
文化意识层面	1/1.89%	4/9.09%	9/20.0%

关于数据3, 在A、B、C三组共45份反思报告中, 有84.4%认为B过程(译面到译心)更具有挑战性, 因此选择让语言水平较高、更自信的学习者负责B过程。有15.6%认为A过程在B过程之前, 影响B过程的准确率, 所以更重视把更好的资源给A过程。关于翻译策略的选择, 有88.9%认为忠实原文的异化翻译是两个过程主要采取的翻译策略。11.1%的学生选择事先设定统一的翻译策略(归化或异化), 双方协调一致即可。93.3%的学生认为, 回译合作学习过程中最大感受是直接体会到中英文在时态、语态与篇章组织方式、文化等方面的差异, 对差异的理解与转换能力是完成任务的关键。

2) 结果分析与讨论

结论1: 不同阶段的学习者的首要矛盾焦点不同。

数据1体现了客体达成程度,即客观任务完成情况。数据2是主体的心理历程。三组分别从低年级到高年级抽取学生,学生在语言与专业技能的认知方面存在差异,总体来说A组<B组<C组。我们发现不同组别任务完成情况和主体识别困难点的趋向是一致的。A组中61.2%的错误来自于专业核心词的使用等词汇语法错误,反思报告中有60.3%的学习者提出词汇语法问题是障碍和难点。中级学习者在词汇语法、语篇及语体层面的错误都有所减少,但反思报告表明,他们关注的矛盾焦点向更高层次转移,从词汇语法层面转移到语篇层面。更高水平的学习者在三个层次上的错误继续减少,但在反思报告中,有20%的学习者开始关注语言以外的语体、文化和该领域专业规范等方面的意识形态因素。

回译合作学习在EST教学中融合了行动、合作、参考、评价、学习五个方面的建构可能。通过对三个学习阶段的计算机专业本科生回译任务完成情况和反思结果的分析,基本可以认为初级学习者回译合作学习的首要矛盾焦点在词汇语法层面,中级学习者的首要矛盾焦点在语篇层面,较高级别学习者在语域、语体和文化价值方面。首要矛盾是合作学习推进的动力,也是活动模型中主体动机最强的方面。不同阶段学习者的首要矛盾焦点是设计教学任务的重要依据。

结论2: 学习者在与环境协商的过程中,提出三条解决路径:学习专业词汇及语法、形成英汉差异概念意识以及掌握翻译策略与技巧。

在45篇反思报告中,绝大多数小组提出的解决方案的三个关键词是“词汇语法”、“英汉差异”和“翻译策略”。但关于英汉有哪些方面的差异,学生举例尚不足以概括,这正是教师需要提供支持与引导的方面,也是教学模式设计的考虑因素。关于翻译策略,Reiss & Vermeer (1984)提出的目的论,即翻译的目的决定翻译方法,解释了合作学习过程中策略的选择。

4.3 拓展性回译合作学习教学模式

建构主义学习理论认为个体是在与世界环境相互作用的过程中积极建构、改组自己的认知结构而进行学习的。回译合作学习正是在这一理念指导下的行之有效的教学活动。回译作为一种教学方法,其趣味性和有效性常被提及(张晓玲2002;王正良2007),却鲜有深入探讨和实证研究,其主要原因是回译比单向翻译操作复杂,而评价维度又多种多样。这正是该教学模式构建的难点,也是该模式可以广泛应用的基础。

回译合作学习教学模式的构建也借鉴了Engeström的拓展性学习概念。在活动理论模型中,区分不同活动的根本标志是活动的客体。当活动的客体发生变化时,活动系统就从一种状态转为另一种状态,活动的客体总是伴随着概念的演化而不断转化(Engeström 2009)。之前的实证性研究表明,不同阶段的学习者,学习过程中的首要矛盾不同,初级学习者回译合作学习的首要矛盾焦点在词汇语法层面,中级学习者的首要矛盾焦点在语篇层面,较高级别学习者的首要矛盾焦点在语域、语体和文化价值方面。而学习者习得的主要方面是专业核心词汇、汉英差异意识以及翻译策略。回译合作项目的客体是回译与反思评价。回译作为一种教学方法,根据选择文本的不同,任务设定的不同(包括反思评价维度的设定),可以对

不同学习阶段的学生进行定向性的能力培养。较低阶段的能力，经过回译训练而获得后，可转化为下一阶段学习的工具资源，进入新的活动系统。因此，回译合作学习教学模式应该是分阶段、可拓展的。如图3：

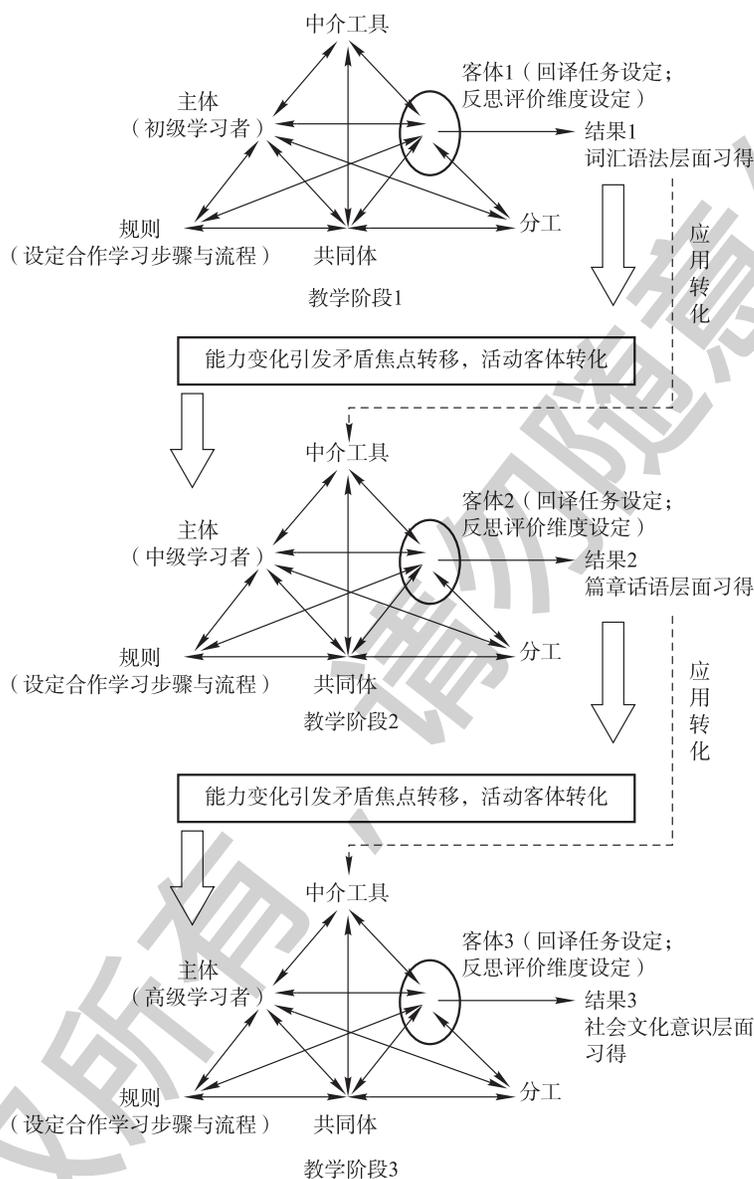


图3 拓展性回译合作学习教学模式

五、结语

本研究以活动理论为基础，通过实证研究，尝试构建EST回译合作学习教学模式。该模式的构建基于回译合作学习的阶段性与发展性特征。对于该模式的研究，可以进行更多的实证研究，例如阶段的界定、能力转化过程以及活动系统之间的互动关系等。由于笔者实验

对象所限, 因此将研究范围划定为科技英语教学, 然而该模式具有一定延展性, 也可尝试应用于其他ESP教学领域, 希望有更多ESP领域的实证研究参与进来, 完善和发展此教学模式。

参考文献:

- Engeström, Y. 1987. *Learning by Expanding: An Activity-Theoretic Approach to Developmental Research* [M]. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. 1999. Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice [A]. In Engeström, Y. et al. (Eds.) *Perspectives on Activity Theory* [C], Cambridge: Cambridge University Press. 377-406.
- Engeström, Y. 2009. Expansive learning: Toward an activity-theoretical reconceptualization [A]. In Illeris, K. (Ed.) *Contemporary Theories of Learning* [C]. London: Routledge Press. 51-73.
- Hutchinson, T. & Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ilyenkov, E. V. 1977. *Dialectical Logic: Essays on Its History and Theory* [M]. Moscow: Progress Publishers.
- Leont'ev, A. N. 1981. *Problems of the Development of the Mind* [M]. Moscow: Progress Publishers.
- Lantolf, J. P. (Ed.). 2000. *Sociocultural Theory and Second Language Learning* [M]. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. & Rose, D. 2003. *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause* [M]. London: Continuum.
- Parkinson, J. 2016. English for science and technology [A]. In Paltridge, B. & Starfield, S. (Eds.). *The Handbook of English for Specific Purposes* [C]. 北京: 清华大学出版社. 155-173.
- Shuttleworth, M. & Cowie, M. 2004. *Dictionary of Translation Studies* [M]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Reiss, K. & Vermeer, H. 1984. *Groundwork for a General Theory of Translation* [M]. Tübingen: Niemeyer.
- Spalatin, L. 1967. Contrastive Methods [J]. *Studia Romanica et Anglica Zagrabienis* (23): 29-48.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* [M]. Cambridge: Harvard University Press.
- 蔡基刚, 2016, 国际科学英语和中国科技英语学科地位研究[J], 《浙江大学学报(人文社会科学版)》(3): 69-80。
- 方梦之, 2011, 中国译学大辞典[Z]. 上海: 上海外语教育出版社。
- 冯庆华、李美, 2001, 《文体翻译论》[M]. 上海: 上海外语教育出版社。
- 王正良, 2007, 《回译研究》[M]. 大连: 大连海事大学出版社。
- 谢建平等, 2008, 《功能语境与专门用途英语语篇翻译研究》[M]. 杭州: 浙江大学出版社。
- 许国璋, 1978a, 论外语教学的方针与任务[J], 《外语教学与研究》(2): 6-15。
- 许国璋, 1978b, 谈谈新形势下外语教学的任务[J], 《人民教育》(10): 21-25。
- 张晓玲, 2002, 合作学习研究的回顾与展望[J], 《晋东南师范专科学校学报》(6): 70-73。

作者简介:

依涵 北京语言大学外国语学院讲师。研究方向: ESP教学、翻译研究、汉英语言文化对比。通信地址: 北京市海淀区学院路15号北京语言大学外国语学院。邮编: 100083。电子邮箱: eve_yi0122@126.com

版权所有，请勿随意传播

探索理工类大学生通用学术英语课程建设

叶云屏 北京理工大学

提要: 近几年全国高校纷纷减少大学英语学时,但对大学生学术英语能力要求却不断提高。针对这一矛盾现象,本文以某理工类研究型大学为例,论述本科阶段英语教学因受学时限制,应该定位为通用学术英语,以适应大学生的成长特征和学业发展需求,该课程不急于开展研究论文写作教学,而是以多种高质量真实学术话语的输入和理解为先,培养新生科技工作者所需的思维方式、学术素养和语篇体裁的敏感性。继而将文献综述报告、实验报告、研究论文的阅读理解与写作相结合,使计划读研的学生在本科阶段便掌握这些文献类型的写作方法。

关键词: 理工专业学生、通用学术英语、课程设计、教学材料、教学方法

一、引言

目前大学英语教学界面临三个矛盾局面。第一,该课程教学改革成效显著,但社会、学生、学校职能部门、各专业学院对大学英语教学质量的满意度并不太高(文秋芳 2014)。造成这种矛盾的原因也许是课程定位不太明确,教学效果无法衡量。同时,大学英语教学管理者和教师对该课程的工具性目标与人文性目标的理解比较含糊,且在不同程度上忽视了工具性目标。实际上,王守仁(2010: 7)就明确指出:“为了激发学生的学习动机,我国大学英语教学应在英语与学科专业学习之间建立起联系,以体现英语学习的‘实用性’,做到学以致用”。蔡基刚(2014)也强烈呼吁学术英语应该作为我国大学英语教学的发展方向。不过,这些呼吁引起很多大学英语教学管理者和教师的惶恐和焦虑,他们认为学生基础不好,无法开展学术英语教学。但实际情况是,很多学生会因为英语基础好而获得免修大学英语的资格,而且人数逐年增多。第三个矛盾局面是,虽然因基础好而免修大学英语的学生越来越多,但英语能力却远远达不到教学大纲中描述的“能听懂所学专业的讲座”、“能在国际会议和专业交流中宣读论文并参加讨论”等要求(教育部高等教育司 2004: 4-5)。即使到了研究生阶段,重点大学博士研究生英语学了10到20年后,学术英语能力依然不足(曾建彬等 2013: 79)。

面临大学英语教学界的尴尬局面以及英语学时锐减的现实,大学英语课程建设应该遵循科学性、多样性、针对性、时代性原则(王守仁 2016: 3-4)。各高校应根据学校特点和人才培养目标等,研制满足各校人才培养目标的大学英语教学大纲,以体现大学英语课程分层次、个性化、校本化的建设特色(李霄翔 2016: 29)。

本文以北京地区某典型理工类研究型大学为例,探索大学英语课程建设的思路和教学实践,论述学术英语能力的培养要从大学一年级开始,并把与学术英语能力有关的重要元素(学术品德、学术素养、交流能力、文献读写能力、批判性思维能力)渗透于英语教育教学的整个过程。在学时有限的情况下,宜采用听、说、读、写能力培养一体化的综合课程设计方案,以读、听促写、说。根据大一、大二学生的不同特征和学业发展规律,以真实、典型、与教学目的和学生专业相关的输入材料为切入口,培养学生对英语学习和学术研究的兴趣,使英语教学取得一举多得、事半功倍的效果。

二、课程建设思路

2.1 明确本科生通用学术英语课程定位

既然学术英语课程有通用学术英语和专门学术英语两个侧重点之分(Dudley-Evans & St. John 1998: 41),课程定位便是课程建设的首要环节。由于学习者是理工类(数学、物理、电子、信息、机械、化工、材料等专业)低年级学生,专业方向尚未确定,很多学生跨学科选课。英语课程也并不分专业(加上讲授专门学术英语的教师稀缺),现实的做法是把课程的教学方向定位为通用学术英语。但重要的是把理工专业学生作为一个大类考虑,寻求理工类学术话语共同体和学术英语的共性,以核心学术英语技能和学术语篇的共核成分为教学内容。通用学术英语选材内容广泛、丰富,更能激发学生的兴趣,且有助于引导学生观察不同学科领域学术语篇的特征,提高对语言特征的敏感性。相反,若选材局限于某一个学科,势必会限制学生的观察视角,误导学生用狭隘的眼光看待语言使用,可能阻碍学生持续发展语言能力。而兼顾学科大类特征,则顺应目前高等院校交叉学科、交叉课程、跨学科协同创新研究的发展趋势。

对其他理工类院校和综合性大学来说,按学科大类开展学术英语教学都是比较现实的做法。虽然各专业学术话语特征有所区别(Bhatia 2004: 33-53; Hyland 2002; Hyland 2009: 46-66),不过大一、大二学生尚未深入学习专业课程,尚无直接参与学术研究课题的经历,采用窄口径教学思路则违背了语篇的真实性和任务的真实性原则(Dudley-Evans & St. John 1998: 27-28; 王艳 2011: 78)。在课时有限的情况下,与其关注专业英语的特殊性,不如把重点放在各专业或学科大类学术英语的共性上。

2.2 采用内容、形式、技能三位一体的课程设计方案

在学术英语课程中,内容指教学材料中所传授的专业知识内容,形式指学术语篇中语言各层面的特征,技能指为了理解和产出学术语篇所需要的听、说、读、写技巧与策略。理工类低年级学生的英语课程,如果采用基于内容、基于形式或基于技能的单一设计方案,必然会顾此失彼。比较折中的方案是采用内容、形式、技能三位一体的综合课程设计方案(Hutchinson & Waters 1987: 65-77),分阶段循序渐进地开展教学。即采用与理工专业有关的且具有学术语篇特征的教学材料,培养学生的听、说、读、写宏观技能。

值得指出的是,教学材料虽然都与理工专业有关,但材料的难易程度、专业化和规范化程度根据话语的交际者角色和话语的交际功能形成明显梯度。具体说,第一学期用于大

一新生的材料为通俗化学术语篇类型,是专业人士同非专业人士的交流,如科技新闻报道、科技评论等语篇类型,逐步过渡到专业人士之间的交流,如学术专著、技术报告、研究论文等语篇类型。

2.3 尊重输入领先,以读促写,读写结合的学术英语教学规律

学术英语课程的主要目的是培养学生的语言综合应用能力(Flowerdew & Peacock 2001: 11-12),是通过阅读和听课获取知识的能力,特别是听英语学术讲座和阅读学术文献的能力(文秋芳 2014)。阅读能力对写作能力有直接和长期的影响(Hyon 2001)。Swales & Lindemann (2002: 117)强调,学生的学术写作能力(如文献综述写作能力)教学需要好几个阅读教学环节做铺垫,而且需要特意与阅读教学相结合。在学术英语教学中,阅读教学是服务于写作教学的,学生从阅读教学中了解到写什么、怎么写(Hirvela 2004)。通过写阅读笔记、总结和分析阅读内容,不仅能获取学术信息和专业知识,而且能获得语言知识和语篇体裁知识,并掌握将这些知识转换为该体裁的写作能力(Hyland 2007; Jordan 1997; Paltridge 2001; Swales & Lindemann 2002)。

学术素养的培养同样建立在阅读基础上。广泛阅读国际学术期刊文章和其他学术文献,既提高语言能力、拓宽国际视野,又能够对思维方法、研究方法和学术素养产生潜移默化的影响(肖川、胡乐乐 2006: 4)。

2.4 尊重学生成长特征和语言能力发展规律,分阶段实现教学目标

根据Dudley-Evans & St. John (1998: 125)总结的需求分析框架,确定理工专业学生需要掌握的语篇类型,包括阅读理工类教材、报告、论文、实验手册、实验指示、技术流程图等,撰写实验记录、实验报告或检测报告等。但在第一学期直接开展这些语类的教学并不一定能取得教学效果。一方面,从高中到大学一年级是学生学习、生活、心理、价值观念的重要转型期,会经历一定困扰(邱吉等 2011; 王达品 2014)。另一方面,学生在中小学十多年英语学习中,形成并习惯了适合基础英语学习阶段所采用的教学、学习理念与方法,这些理念与方法并不太适合学术阅读与写作(Li & Munby 1996: 210)。因此第一学期不仅要帮助学生转变其角色与身份,更要帮助他们转变英语学习理念与方法,继而加大真实语料输入,实施英语语篇层面深度知识的教学,培养学生获取、提炼、分析、利用信息的能力以及思辨能力、表述能力等,使综合英语应用能力得到显著提升。在此基础上,尽快提供阅读真实专业文献的机会(Jordan 1997: 113-114),引入相关专业的教材章节、综述文章、研究报告等,实现从语篇知识教学到语体意识提高的过渡。最后再进入具体的文献综述报告、技术报告、立项申请书、研究论文等学术文献类型的阅读与写作教学。

三、教学实践

在本文所涉及的理工类大学里,双语课程、全英文课程和专业越来越多,国际交流越来越频繁,约70%的学生继续深造,学术英语需求明显,因此理工类本科生全部实施通用学术英语教学。学时依然为256学时,16学分。英才班、本-硕-博一体化培养班全部为必修,在大一、大二阶段完成,与大三以上的双语课程或全英语课程衔接。其他学生8学分必修,8学分为选修,鼓励有保研资格的学生完成16学分。教学目标分四个学期完成。

3.1 转变大一新生英语学习理念和学习方法

第一学期的首要任务是帮助学生实现从中学到大学的英语学习理念和学习方法的转变。将学术英语教育与学术素养、学术品德教育融为一体,正如顾秉林(2008:8)所强调的那样,“在每一门课程中都要渗透和贯穿德育的内容,引导学生热爱专业、刻苦学习、崇尚科学、追求真理、立志报国。”取得润物细无声的效果。

阅读材料选自 *Scientific American*、*American Scientist*、*New Scientist* 等期刊,题材包括科技教育、发明创造、信息社会、科技工作者的工作习惯、思维方式、团队精神、学术诚信、职业道德等(叶云屏 2015),具有很高的德育和讨论价值。听力材料多为科技新闻报道。如 *Scientific American* 中的 60 秒科技新闻,学生从中可以了解能源、环境、人工智能、航空航天等领域的最新研究成果,也逐步适应真实话语的语速和口音,同时也拓宽他们的视野,激发他们科学探索的兴趣。练习主要采用简单的填空形式或简答问题,以降低难度。

3.2 加大真实语料输入,快速提高语篇能力

第二学期加大真实语料的输入,帮助学生克服阅读长文章的恐惧心理。教学重点在语篇层面,包括英语语篇的宏观功能以及实现这些功能的修辞策略、学术语篇构建模式和信息结构。语篇层面英语教学的第一步就是训练学生能够很快地识别语篇的宏观功能、层次结构以及实现功能的方法与策略,以便准确理解文章的中心思想和核心内容。第二步是通过细读、语篇分析和写作练习掌握语言特征和写作技巧。阅读材料为能源、交通、宇航、自动化、环境、气候变化、基因工程等热门科技领域的通俗化学术文章(叶云屏 2016a)。内容前沿、信息量大、结构复杂、构思严谨,具有重要语篇教学价值。

每个单元的听力材料与阅读材料主题相关,体裁包括科技新闻、演讲、科技人物访谈等。先读后听,在熟悉主题、相关内容和关键词汇的基础上再听,有助于听力理解。

第一、二学期的写作练习基于所读、所听的内容设计,包括记笔记、写总结、写评论等。口头练习一般是将所写的内容改为口头话语在小组进行讨论。基于高质量的内容与语言输入,能够激发学生真实思想和信息交流的愿望,在交流中模仿学过的语言,提高语言理解与产出的互动强度,取得最佳教学效果(王初明 2014)。

3.3 引入专业基础课程原版教材章节,架起通用学术英语到专业英语的桥梁

第三学期的阅读材料选自学生所在学院和学部推荐的英文原版教材、专著和技术报告。教学内容的切入点是确定这些文献类型中常用的且为各专业通用的语篇“构建模块”(Bruce 2008:86),把教学内容优化为通用的语篇构建模块,包括专业术语定义、技术概况、公式与符号、图表、技术系统构造、分类、工作原理和流程、技术性能、实验过程(叶云屏 2016b)。熟悉这些模块的结构特征和语言特征对提高各种专业文献的阅读效率起着举足轻重的作用。例如,一篇关于二氧化碳分离、捕捉和封存技术与方法的文章往往由定义、技术设备、构造、工作流程、工作原理等构成。

听力材料与该学期的教学内容与目的有关,选自课堂教学、演讲、科学论坛中对公式符号和专业术语的解释,对技术系统、技术流程、技术性能、实验过程的描述等。课堂采用协作式、讨论式学习方法,如通过阅读文本来制图,或将图表内容用文本描述,提高学生对待

定语篇形式和语言形式使用的熟练程度和准确程度。

3.4 采用语类分析教学思路, 实施核心研究语类的教学

最后一个学期实施以学术论文为核心的研究语类(如立项申请书、研究计划、实验报告)阅读与写作教学。该学期分为宏观特征教学和语篇构建教学两个步骤(叶云屏 2016c)。第一步通过阅读真实而典型的项目申请书、实验报告、研究报告、文献综述报告,引导学生观察、感悟、熟悉这些研究语类的宏观特征以及相互之间的异同。在此基础上,再对研究论文的写作过程进行分解、分析和讨论。听力材料同样与各单元教学内容和目的相关,例如,访谈节目中科学研究者谈他们的研究动机、研究问题、研究方法、研究结果等。

基于语类分析的教学可以采用专门学术英语和通用学术英语两种视角。本课程采用通用学术英语的视角,即,虽然阅读材料的专业性强,但教学重点并非专业学术语篇的特殊性,也不会太过于关注文中的研究问题是否有价值、采用了什么技术原理、公式推导是否正确、研究方法是否科学可靠、得出了什么研究结果,而是关注各领域学术研究所共有的思维方式和思维过程,以及对该思维方式和思维过程的表达方法,包括如何提出有价值的研究问题、如何描写技术原理、研究方法、研究结果,从而使学生掌握学术语篇的内在逻辑、篇章框架和篇章特质(Paltridge 1997),以及表达这些内容时的语言特征,最终将这些知识转化为写作能力(Hyland 2007; Jordan 1997; Paltridge 2001)。

第三、四学期的写作作业要求将所学的语篇类型用于学生自己感兴趣的专业和领域中,例如撰写与学生的科研创新项目有关的文献综述、研究设计和实验报告等,也可以用英语撰写物理实验报告等,再将写作文本转换为口头陈述。

四、结束语

在全国高校压缩大学英语学分的情况下,各学校有必要进一步提高对大学英语教学功能的认识,使英语教学真正服务于本校的学科建设目标和人才培养目标。本文所提出的课程教学方案已于2013年在该校开始实施。在实践中,每周对学生的学习方法、心理感受、学习效果进行调查或测验。绝大部分学生觉得享受学习过程,自主学习能力得到显著提高(闫鹏飞 2014)。英才班、本-硕-博班和其他完成全部16学分的学生能够结合自己的专业兴趣独立查阅和综述专业文献,或结合专业课程用英语写实验报告,期末做口头陈述。有的学生用英语撰写“大学生科研创新项目”申请报告和研究报告、“大学生数学建模竞赛”论文等,无论是思维能力还是英语能力都上了较高的台阶(闫鹏飞、杨敏 2016)。学生反映在完成8学分后,能够在国际大型标准化考试中得心应手,但对此我们尚无系统的实证研究。本课程重视学习过程监督和形成性评估,学生的成绩评定对教学单位构成一定挑战,也为学术英语课程建设带来更多研究课题。此外,如何将通用学术英语技能转换为本专业研究论文写作技能,尚需要进一步研究。

参考文献:

- Bhatia, V. K. 2004. *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View* [M]. London: Continuum.
- Bruce, I. 2008. *Academic Writing and Genre: A Systematic Analysis* [M]. London: Continuum.
- Dudley-Evans, T. & St. John, M. J. 1998. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. & Peacock, M. (Eds.). 2001. *Research Perspectives on English for Academic Purposes* [C]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirvela, A. 2004. *Connecting Reading and Writing in Second Language Writing Instruction* [M]. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hutchinson, T. & Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. 2002. Specificity revisited: How far should we go now? [J]. *English for Specific Purposes* 21(4): 385-395.
- Hyland, K. 2007. Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction [J]. *Journal of Second Language Writing* 16(3): 148-164.
- Hyland, K. 2009. *Academic Discourse: English in a Global Context* [M]. London: Continuum.
- Hyon, S. 2001. Long-term effects of genre-based instruction: A follow-up study of an EAP reading course [J]. *English for Specific Purposes* 20(1): 417-438.
- Jordan, R. R. 1997. *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Li, S. Y. & Mumby, H. 1996. Metacognitive strategies in second language academic reading: A qualitative investigation [J]. *English for Specific Purposes* 15(3):199-216.
- Paltridge, B. 1997. *Genre, Frames and Writing in Research Settings* [M]. Amsterdam: John Benjamins.
- Paltridge, B. 2001. *Genre and the Language Learning Classroom* [M]. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Swales, J. M. & Lindemann, S. 2002. Teaching the literature review to international graduate students [A]. In Johns, A. M. (Ed.), *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives* [C]. Mahwah: Lawrence Erlbaum. 105-119.
- 蔡基刚, 2014, 从通用英语到学术英语——回归大学英语教学本位[J], 《外语与外语教学》(1): 9-14。
- 教育部高等教育司, 2004, 《大学英语课程教学要求(试行)》[Z], 北京: 高等教育出版社。
- 顾秉林, 2008, 培养拔尖创新人才首重德育[J], 《中国高等教育》(11): 6-8。
- 李霄翔, 2016, 建构和完善新型大学英语教学管理体系——一个解读《大学英语教学指南》的视角[J], 《外语界》(3): 27-33。
- 邱吉等, 2011, 当代大学生价值观特征、现状分析及思考[J], 《教学与研究》(3): 28-37。
- 王初明, 2014, 内容要创造 语言要模仿——有效外语教学和学习的基本思路[J], 《外语界》(2): 42-48。
- 王达品, 2014, 大学生学业发展状况与对策分析——兼论高校学业辅导体系的构建[J], 《教育研究》(5): 43-49。
- 王守仁, 2010, 全面、准确贯彻《大学英语课程教学要求》深化大学英语教学改革[J], 《中国外语》(2): 4-7。
- 王守仁, 2016, 《大学英语教学指南》要点解读[J], 《外语界》(3): 2-10。

- 王艳, 2011, 对我国ESP教材编写原则的探讨[J], 《中国外语》(2): 75-81。
- 文秋芳, 2014, 大学英语教学中通用英语与专用英语之争: 问题与对策[J], 《外语与外语教学》(1): 1-8。
- 肖川、胡乐乐, 2006, 论研究生学术能力的培养[J], 《学位与研究生教育》(9): 1-5。
- 闫鹏飞, 2014, 拔尖创新人才培养计划学术用途英语课程学习过程探究[J], 《北京理工大学学报(社会科学版)》S1: 112-115。
- 闫鹏飞、杨敏, 2016, 学术道德教育和学术英语能力一体化培养[J], 《内蒙古师范大学学报(教育科学版)》(3): 93-97。
- 叶云屏(主编), 2015, 《理工专业通用学术英语·基础篇》[Z], 北京: 北京理工大学出版社。
- 叶云屏(主编), 2016a, 《理工专业通用学术英语·提升篇》[Z], 北京: 北京理工大学出版社。
- 叶云屏(主编), 2016b, 《理工专业通用学术英语·拓展篇》[Z], 北京: 北京理工大学出版社。
- 叶云屏(主编), 2016c, 《理工专业通用学术英语·应用篇》[Z], 北京: 北京理工大学出版社。
- 曾建彬、廖文武、先梦涵、卢王玲, 2013, 研究生学术英语需求分析[J], 《中国大学教学》(10): 79-83。

作者简介:

叶云屏 北京理工大学外国语学院教授。研究方向: 专门用途英语、英语文体学。通信地址: 北京市海淀区中关村南大街5号北京理工大学外国语学院。邮编: 100081。电子邮箱: yeyping@263.net

以学习为中心的研究生英语科技写作课程设计

李 平 北京邮电大学

提要：根据Hutchinson & Waters (1987) 以学习为中心的课程设计方法，笔者通过2013年发放社会需求分析问卷和2014—2016年连续三年发放学习需求分析问卷，在以学习为中心的学习理论和语言三大社会功能理论的指导下，分析学习情境和目标情境，以此设计了某理工院校研究生英语科技写作课程。经过一学期的教学实践、前后测比较、课程评价问卷调查和后续访谈，发现该课程设计基本达到预期效果：学生后测成绩比前测成绩大幅提高，具有显著性差异 ($p < 0.01$)，对课程和教师的评价很高。本研究可为理工院校同类课程设计提供借鉴。

关键词：研究生英语、需求分析、以学习者为中心、英语科技写作、课程设计

一、引言

随着学术英语逐渐成为大学英语和研究生公共英语教学的发展方向 (蔡基刚 2014; 周梅 2010)，笔者所在的211理工院校自2016年起实施研究生公共英语教学课程改革，将原来的英语听说、写译两门通用英语课程体系变为包含英语科技写作、国际会议交流等学术英语课程的专门用途英语 (English for Specific Purposes, 简称ESP) 课程体系。其中科技英语写作选课人数多，学生水平参差不齐，专业背景多样，课时也仅有短短八节课。在这种情况下如何设计课程，使课程效果最大化，尽可能满足学生的需求，成为亟待解决的问题。

国内外学术写作研究总体呈现三大路径：系统功能语言学视域下的英语学术语篇研究，学术语言能力理论视域下的学术英语写作实践研究和对该领域自身理论范式与方法的探讨 (徐昉 2015)。本文探讨的英语科技学术写作教学设计隶属第二路径的学术写作教学法实证研究，目前国内此类研究“刚刚起步” (杨莉萍、韩光 2012)。据笔者2018年1月21日按照标题同时含“学术写作”和“实证”两词，利用本校图书馆“百链” (可以搜索馆内所有数据库的一键式链接) 进行搜索，只搜得文章7篇，剔除无关文献1篇，仅有6篇为英语学术写作教学方面的实证研究，说明该领域亟待进一步研究。

关于研究生英语教学课程改革的研究也存在实证研究的空缺。笔者同日在“百链”搜索标题同时含有“研究生”、“英语”、“课程”和“改革”的文章，搜得文献72篇，剔除无关和重复文献，获得相关文章66篇，其中除3篇实证研究 (潘俊峰、段廷婷 2013; 李双梅 2014; 严文庆 2016) 和5篇含有实证数据的文章 (肖辉 2008; 邢晓辉等 2009; 叶若舟 2013; 马平 2014; 李芝等 2016) 之外，大部分为非实证文章，比如题目中含“初探”、“构想”、“思考”、

“探析”类的文章就有20篇，急需实证研究。其中，介绍研究生公共英语课程设置的文章多为宏观角度，提到科技英文论文写作及类似课程的有4篇（邢晓辉等 2009；叶若舟 2013；马平 2014；李芝等 2016），但只是提及或者简单介绍，缺少就该课程专门的课程设计研究。

实际上，专门针对研究生科技英语写作课程设计的研究很少。笔者扩大搜索范围，同日在“百链”搜索全部字段中同时含有“英语”、“研究生”、“科技写作/论文”和“课程设计/置”的搜索词，得到相关文章5篇，其中实证研究仅1篇（卢鹿 2016）。鉴于国内英语学术写作和研究生科技英语写作课程设计实证研究紧缺的现状，本文将通过实证方法，研究该课程的课程设计。

二、以学习为中心的课程设计

课程设计主要有三种模式：以主题为中心的课程设计、以学习者为中心的课程设计和以项目为中心的课程设计（Ornstein & Hunkins 2009：191）。其中，以学习者为中心的课程设计，自20世纪以来被广泛认可和推广。然而，以学习者为中心的方法也有其误导性，Hutchinson & Waters（1987：72）认为学习是学习者的内在过程（internal process）或思维过程（mental process），因此完全由学习者决定。这种观点忽视了个人与所在环境的关系，实际上，学习是个人与社会协商的过程：社会需求决定课程目标，学生虽然可以按照自己的学习路径和速度试图达到目标，但这个目标对学习的路径仍有决定性的影响，因此学习不仅仅要考虑学习者，也应考虑社会需求所决定的课程目标，是学生学习情景分析和课程目标情境分析的结合。基于此，Hutchinson & Waters（1987：74）提出了“以学习为中心”的课程设计方法，这样的课程设计是一个协商的过程，即不是由某一因素单独决定课程内容，而是该课程的学习情境和目标情境共同影响着大纲、教学材料、方法和评估流程（见图1）。

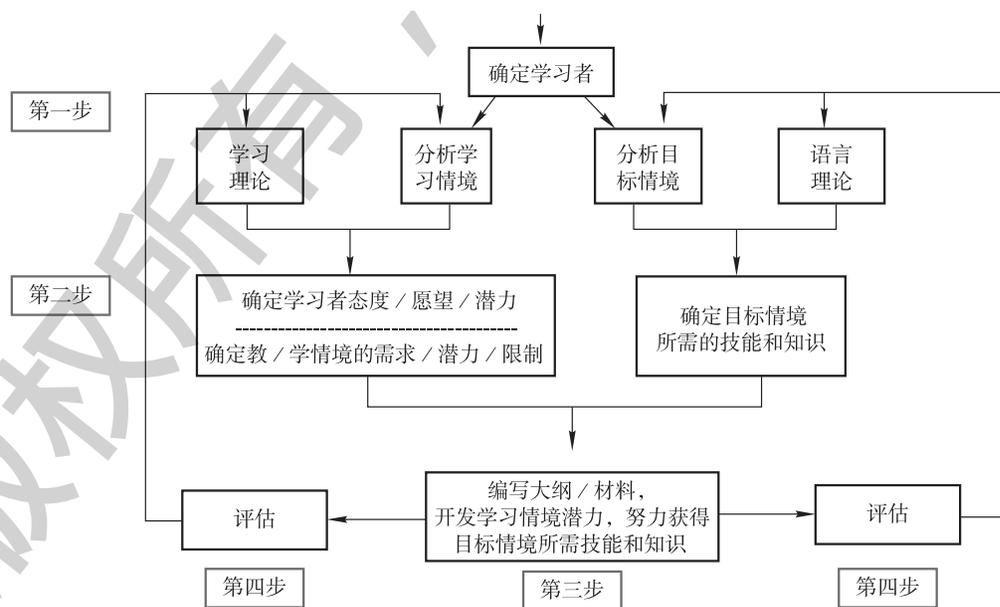


图1 以学习为中心的课程设计方法（加了步骤注释）（Hutchinson & Waters 1987：74）

根据该流程图，设计课程的第一步应该在确定学习者的基础上，分别参照学习理论和语言理论，分析学习情境和目标情境；第二步确定学习者情况（学习者态度／愿望／潜力）、教／学情况（教／学情境的需求／潜力／限制）和教学目标（目标情境所需的技能和知识）；在此基础上，第三步编写教学大纲和材料，以开发学习情境潜力，努力达到目标情境所需的技能和知识；最后第四步进行评估，并将评估结果再次指导下一轮的课程设计，是一个循环往复的动态过程。

具体到研究生英语科技写作课程，在确定学习者及其情况之后，第一步是参照学习理论和语言理论，通过需求分析确定学习情境和目标情境，即学生的学习需求和课程目标需求。

以学习为中心的课程设计，参照的是以学习为中心的学习理论。该理论（Reynolds 2006：9-10）认为学习者应该成为学习过程中的积极参与者，应当发展其学习动机，加强其决定学习内容、学习方法、评估方式的责任。因此，在课程设计阶段，就应让学生积极参与、表达自己的学习需求，如学习动机及对课程的期待，以此设计出更贴合学生需求的课程，以进一步提高学生的学习动机。

就语言理论方面，本文所讨论的英语科技写作课程属于英语学术写作课程的科技类分支。学术写作课程的整体目标是使参与者获得足够的学术写作能力（Reid 2001）。Campbell（1998）认为，学术写作能力指能满足学术语篇社区要求的作者态度、知识、技能和策略。马晓雷等（2013）认为学术外语能力包含语言基本功、学术体裁能力和外语思辨能力三个层次（图2），分别对应语言的三大功能：获取信息的手段、文化的载体和思维的工具。总结相关学者观点，英语科技写作课程培养的是为满足科技学术语篇社区要求的作者态度、知识、技能和策略，在英语作为外语的情境下，科技学术英语写作能力包含科技英语语言基本功、学术体裁能力和思辨能力三个层次。考虑到教学时限和学生原有水平及期待，教学目标需要具有可行性。因此本课程主要以科技英语语言基本功和学术体裁能力为重点培养目标，将思辨能力的培养作为隐性附带目标。

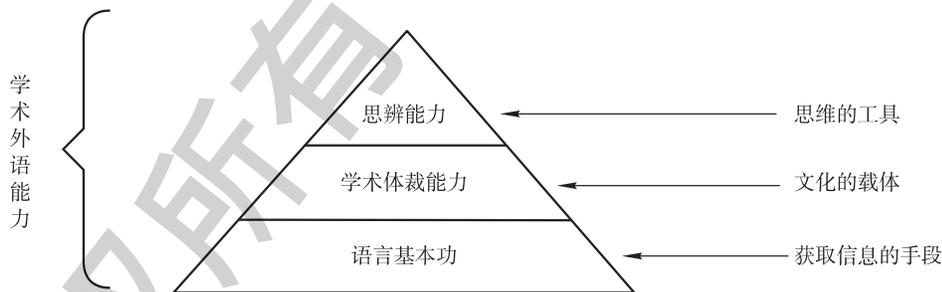


图2 学术外语能力层级模型

三、研究方法

本研究进行了问卷调查和半结构化访谈。

研究对象为某211理工院校非英语专业全日制研究生一年级学生，年龄主要集中在21—24岁，男女比例较为均衡，男生54%，女生46%。学科复杂多样，以理工科为主（85%），

文科仅占15%。所学专业主要集中在计算机科学与技术、电子科学与技术、信息与通信工程、工商管理和数字媒体与设计艺术等。

首先基于Hutchinson & Waters (1987)的需求分析框架,设计了社会需求问卷和学习需求问卷,利用问卷调查网站“问卷星”在线发放和回收问卷。2013年将社会需求问卷¹发放给毕业六年的本校2007级校友,回收有效问卷9份,作为社会需求参照。2014—2016年连续三年发放学习需求问卷²给本校正在修读英语写译课程(科技英语写作课程前身)的研究生,前后共发放问卷213份,均为有效问卷。

在每次问卷之后,针对问卷中不能自明的问题,进行了后续半结构化访谈。

四、结果及讨论

4.1 课程设计前期需求分析

学生情况及主观期待:学生英语水平有限,65.3%的学生认为自己的通用英语写作尚存在困难,与英语科技学术写作能力差距较大;选课动机主要是工具型动机(77.3%),未来使用科技英语写作的需求并非普遍(只有约8%),学习目的主要是为了有备无患;期待的教学目标主要是讲解学术论文结构和语言、一般写作技巧和批判性写作思维能力;期待的教学内容按重要性排列为:学术论文结构、连贯性、语言点、科技英语论文语体特征、一般议论文写作、中国学生英文论文常见错误、中式和英式思维区别、批判性思维培养、避免剽窃、论文引用格式等;期待的教学形式主要是教师主讲、辅以学生上课下练习(具体数据详见李平2018:76-78)。因此希望课程设计从学生实际情况出发,体现知识密集、兼顾专业、循序渐进的特点。

课程资源及客观条件:共9次课,18课时,每周一次,下午上课,占1学分。班级规模36人左右。在语音室进行教学,室内配有投影仪,每名同学配备可以上网的电脑,教师可以通过软件实现与学生电脑同屏,师生可以通过共享文件夹分享文件。

4.2 课程设计方案

课程设计包括教学目标、教学内容、教学方法和教学评估四个方面(泰勒2014)。

1) 课程目标

本课程讲解科技英文论文的基本概念、基本结构、语步分析、语体特征、写作原则、词汇句型、常见错误等,辅导学生进行一定的科技写作操练。力求让学生掌握科技英文论文的基本结构、语步内容、语体特征、常见语块和写作方法,提升学生英语科技论文写作的能力。

2) 教学内容(9次课、18课时)

a) 科技英语论文概论(基本概念、整体结构、文体特征)

1. 社会需求问卷题为“有关硕士毕业生使用英语的调查”(网址:<https://sojump.com/jq/3804197.aspx>)。
2. 学习需求问卷题为“英语学术写作课程需求分析问卷”(三年问卷题目大体一致,网址分别是<https://sojump.com/jq/3804726.aspx>, <https://sojump.com/jq/5761402.aspx>, <https://sojump.com/jq/9496690.aspx>。)

- b) 科技英语论文中的语体特征
- c) 科技英语论文的连贯性
- d) 科技英语论文结构 (1) 引言 / 文献综述的语步分析及词汇句型
- e) 科技英语论文结构 (2) 方法的语步分析及词汇句型
- f) 科技英语论文结构 (3) 结果的语步分析及词汇句型
- g) 科技英语论文结构 (4) 结论的语步分析及词汇句型
- h) 科技英语论文摘要写作
- i) 中国学生科技英语论文中的常见错误 (语言错误、剽窃问题)

3) 教学方法

以教师课堂讲解为主、学生上课下课下操练为辅。课上主要讲解学生自己难以注意到的隐性知识,如论文共性结构、各部分语步分析、学术书面语语体特征、论文引用中英语转述的方法;课下让学生自学语言点并进行造句练习。所有知识点都做到学练结合,力求学以致用。例如在讲解学术写作的体裁知识或语体特征时,先通过论文实例,让学生自己观察探索,之后教师进行归纳,再让学生随后做练习,课后要求学生对照自己学科的论文进行分析。

4) 教学材料

利用学术写作经典教材 (Swales & Feak 2012) 教授各学科论文共性知识,例如论文 IMRAD 结构 (Introduction、Method、Results and Discussion、Conclusion)、语体特征、连贯性。在选取论文范文时,选用多本教材 (Glasman-Deal 2010; Swales & Feak 2012; 徐玉臣 2013) 中理工科论文以及校内外理工科教师推荐的论文,并让学生按高引频次下载英语为母语作者的本专业论文作为自学材料。讲解语言点、时态、中国学生常见错误时,借助电气和电子工程师协会 (Institute of Electrical and Electronics Engineers, 简称 IEEE) 论文写作讲座、雅思写作资料、国内外同类课程资源 (如普渡大学、南卡罗莱纳大学、清华大学)、语料库 (如 British National Corpus) 及相关网上资源,并发放大量练习题 (含参考答案)。讲解论文引用及防止剽窃时,选用美国学术写作经典教材《国际英语学术论文写作 (第 16 版)》(柯伊尔、劳尔 2015) 的相关章节和练习题。

5) 教学评估

评估采用形成性评估和终结性评估相结合的方法。平时成绩和期末成绩各占 50%。平时成绩包括考勤、课堂表现、3 次作业和 2 次小测 (分别针对当堂内容);期末考试为闭卷笔试形式,内容包括语体特征分析、学术词汇、语法和写作。写作部分要求学生对其某篇科普类学术文章进行概要写作,从英语语言、语体、语篇结构等方面考察学生的英语语言基本功、学术体裁能力和思辨能力。

4.3 课程设计评价

课程评价是课程设计流程系统中最后一个环节 (夏纪梅 2003: 82)。评价课程成功与否,主要看教学目标是否达到 (Ornstein & Hunkins 2009: 279)。根据学生成绩前后测的分析,学生对所期待的教学内容掌握情况较好;后测成绩比前测成绩有了大幅提高,在论文

结构、语体风格、摘要内容、剽窃概念、论文常见中式英语错误等方面均具有显著性差异 (sig.<0.001, 详见表1)。通过访谈得知, 学生的主要收获是对科技英语论文的结构要素及语体特征的了解和掌握, 进一步印证了教学效果。这说明该课程基本达到了预期的教学目标。

表1 学生前后测成绩对比 (配对样本t检验)

		成对差分					Sig.	df (双例)	
		差分的99%的 置信区间							
		均值的 均值	标准差	标准误	下限	上限			
对1	前测-论文结构— 后测-论文结构	-2.3400	1.3830	.1956	-2.8642	-1.8158	-11.964	49	.000
对2	前测-语体风格— 后测-语体风格	-2.7000	.7354	.1040	-2.9787	-2.4213	-25.961	49	.000
对3	前测-摘要— 后测-摘要	-3.6700	1.5105	.2136	-4.2425	-3.0975	-17.180	49	.000
对4	前测-剽窃— 后测-剽窃	-1.3700	.6211	.0878	-1.6054	-1.1346	-15.596	49	.000
对5	前测-论文常见错误 后测-论文常见错误	-1.60000	2.07020	.29277	-2.38461	-.81539	-5.465	49	.000

经过一学期的教学实践, 学生对该课程评价很高。课程评价问卷调查结果显示: 在满分5分情况下, 学生对该课的评分为总体评价4.8分, 教学内容4.76分, 教学方法4.84分, 教学评估4.85分, 教师评价4.88分。

此外, 通过访谈得知学生较大的遗憾是课时太短 (只有九周), 感觉学习不够深入。还有学生对自己不够努力表示遗憾, 学生对自己的努力程度打分为3.94分 (满分5分)。

五、结论

本研究基于Hutchinson & Waters (1987) 以学习者为中心的课程设计理论, 通过需求分析, 在以学习为中心的学习理论和学术写作相关语言理论的指导下, 分析了学习情境和目标情境, 以此设计了非英语专业研究生英语科技写作课程。由于在学习情境和目标情境中找到了较好的平衡点, 因此课程取得了预期效果, 获得了学生的高度评价。不足之处在于: 针对学生社会需求的调查样本太少, 不足以展现社会需求全貌, 希望未来开展更大规模的社会需求研究; 课程目标中英文思辨能力的培养没有更加显性的教学安排; 此外由于课时太短, 仅有9次课, 课程内容不够全面和深入, 不能满足小部分以发表英文论文为毕业条件之一的学生的需求, 建议为其专门开设后续写作实践提高课程。

参考文献:

- Campbell, C. 1998. *Teaching Second-Language Writing: Interacting with Text* [M]. Boston: Heinle & Heinle.
- Glasman-Deal, H. 2010. *Science Research Writing for Non-Native Speakers of English* [M]. London: Imperial College Press.
- Hutchinson, T. & Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, P. H. 2009. *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues* (5th ed.) [M]. Beijing: China Renmin University Press.
- Reid, Joy. 2001. Advanced EAP writing and curriculum design: What do we need to know? [A]. In Silva, T. & Matsuda, P. K. (Eds.) *On Second Language Writing*. Mahwah: Lawrence Erlbaum. 143-160.
- Reynolds, J. 2006. *Learning-Centered Learning: A Philosophy for Lifelong Learning* [M]. Indiana: Author House.
- Swales, J. M. & Feak, C. B. 2012. *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills* [M]. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- 蔡基刚, 2014, 从通用英语到学术英语——回归大学英语教学本位[J], 《外语与外语教学》(1): 9-14。
- 柯伊尔、劳尔, 2015, 《国际英语学术论文写作(第16版)》[M]。北京: 北京语言大学出版社。
- 拉尔夫·泰勒, 2014, 《课程与教学的基本原理》[M], 罗康、张阅读译。北京: 中国轻工业出版社。
- 李平, 2018, 非英语专业研究生英语科技写作课程需求分析[J], 《海外英语》(2): 76-78。
- 李双梅, 2014, 高校研究生英语课程改革探索——基于需求分析[J], 《内蒙古师范大学学报(教育科学版)》(5): 106-108。
- 李芝、史宝辉、吴增欣, 2016, 研究生英语课程的改革与实践——以北京林业大学为例[J], 《中国林业教育》(3): 48-51。
- 卢鹿, 2016, ESP理论视角下农业学术英语写作课程设置及教学模式探析[J], 《河北农业大学学报(农林教育版)》(2): 93-96。
- 马平, 2014, 高校英语课程改革学习成效调查与研究——以北京林业大学硕士研究生公共英语课程为例[J], 《海外英语》(21): 14-15。
- 马晓雷、张韧、江进林, 2013, 学术外语能力层级模型的理论与实践探讨[J], 《外语界》(1): 2-10。
- 潘俊峰、段廷婷, 2013, 基于需求分析的医学博士研究生英语课程改革与评估[J], 《中华医学教育探索杂志》(10): 984-988。
- 夏纪梅, 2003, 《现代外语课程设计理论与实践》[M]。上海: 上海外语教育出版社。
- 肖辉, 2008, 财经类院校非英语专业研究生英语课程改革探索: 个案研究[J], 《外语与外语教学》(8): 34-36。
- 邢晓辉、梁平、何美蓉, 2009, 以说写训练为核心的医学博士生英语课程改革的探讨与实践——南方医科大学博士研究生的案例[J], 《医学信息》(8): 1433-1435。
- 徐昉, 2015, 学术英语写作研究述评[J], 《外语教学与研究》(1): 94-105。
- 徐玉臣, 2013, 《学术英语写作》[M]。上海: 上海外语教育出版社。
- 严文庆, 2016, 以需求分析指导非英语专业研究生公共英语课程体系改革——一项基于问卷调查的研究[J], 《大学外语教学研究》(1): 91-105。

- 杨莉萍、韩光, 2012, 基于项目式学习模式的大学英语学术写作教学实证研究[J],《外语界》(5): 8-16。
- 叶若舟, 2013, 研究生英语课程设置的改革与探索——以北京中医药大学为例[J],《海外英语》(15): 102-104。
- 周梅, 2010, ESP: 研究生公共英语课程的发展方向[J],《学位与研究生教育》(11): 67-71。

作者简介:

李平 北京邮电大学人文学院讲师。研究方向: 英语教学、口译教学。通信地址: 北京市海淀区西土城路10号北京邮电大学人文学院114信箱。邮编: 100876。电子邮箱: byliping@bupt.edu.cn

版权所有、

请勿随意传播

中国企业英语能力需求情况研究——一项基于话语能力的调查报告^{*}

黄萍 梅迪 重庆大学

提要：为研究中国企业英语能力需求情况，本文选取全国各地不同企业的103位工作人员进行调查，基于Bhatia（2004）提出的话语能力，采用定性和定量的方法展开分析。结果表明，就找工作能力而言，企业类型及地区差异对英语能力的赞同度有显著差异；地区类型对三种学习/工作相关的英语能力（参加会议、撰写文献、撰写邮件）的赞同程度有显著差别；在社会能力中对工作社交能力的赞同度最高。文章指出，英语教学应该重视产出性技能的培养，注重恰当运用语言进行交际的能力。教学要针对不同学历阶段及专业做相应调整。英语课程设置应基于“以学习为中心”的课程教学理念，将课堂教学与真实工作情境相结合，满足国家与社会发展的需求。

关键词：中国企业、话语能力、课程设置、“以学习为中心”的课程理念

一、前言

当今中国经济正处在“增速换挡、动力转换”的关键时期，中国正从“本土型国家”向“国际型国家”转变。虽然近几年诸多企业国内市场值巨大，但是在国际市场的份额依然较小，因此中国企业应将国外优秀的企业经验据为己用，同时将本国的优势产业推广出去。纵观国内高校英语课程，没有恰当的定位和准确的设计来满足企业工作的需求，即需求侧与供给侧不能完全匹配。柳华妮（2017）指出专业人才培养存在“学用分离”的现象，人才培养与市场需求存在较大差距，人才质量不尽如人意。经文献检索可知，很多研究（莫再树2008；黄萍、郭峰2011；李玲玲2011；杨雪琴2014；夏璐、肖春英2015）均指出目标需求即企业需求的重要性，要根据企业需求来设置和开发课程资源。但是柳华妮（2017）指出，很少有高校根据企业需求对课程体系进行相应调整。企业对英语能力的需求、高校英语课程应如何设置以满足企业的要求，都值得大学英语教师、大纲撰写人进一步思考和研究。

Bhatia（2004）提到话语能力是学科间运用语言的共核能力，在人才培养中非常重要，现实中的语篇是复杂、动态的，但无论学术还是职场的语类都存在互话语性和学科共核性。话语能力分为文本能力、体裁能力和社会能力。文本能力指从文本、上下文、语用方面理解

^{*} 本文为学位与研究生教育学会课题（项目编号：B-2017Y1001-164）阶段性成果和重庆大学研究生科技创新基金项目（项目编号：CDJXS11041124）研究成果。

话语的能力。体裁能力指通过构建、解释和运用存在一定行业文化和惯例中的体裁规则，应对某种修辞情境的能力。社会能力指通过语言广泛而有效参与到各种社会活动中，构建和阐释社会身份的能力。关于语言能力的研究虽然不少，但从话语能力两个层面对中国企业所需英语能力的研究仍旧不多。基于此，笔者有幸得到海尔、华为、阿里巴巴、腾讯等大型企业及教育部学位中心、联合国教科文组织全委会等企事业单位的大力支持，对来自全国一百多家企事业单位进行了英语话语能力需求调查。

二、问卷调查设计

本次调查目的是了解不同类型及地区的企业对英语能力的需求，从而为高校英语（本科、研究生和博士英语）课程设计、大学英语四、六级考试委员会、大学英语教师等提供参考意见。调查要解决的问题有：1）中国企业对英语能力有何看法？企业类型和地区差异是否对其看法产生影响？2）本调查结果对高校英语课程设计和改革有何建议？

2.1 调查方法

研究采用定量及定性相结合的方法，通过问卷调查了解中国企业需要的英语能力。问卷由封闭式量表及开放式问题构成。其中，封闭式量表基于Bhatia（2004）提出的话语能力进行设计（见附录）。开放式问题包括对不同职业种类需要掌握英语的选择，以及对高校英语课程改革有何建议。

2.2 调查对象

本研究选取在国外、国内发达地区以及较发达地区的事业单位、私营企业、中外合资企业，国有大型企业（“企业事业单位”以下统称为“企事业”）进行问卷调查。包括HR、管理层等共25种职业类型的企事业员工共103人参与了本次调查。

就单位类型而言，事业单位的受试者占43.7%，公司企业的占56.3%，且以大中型企业为主，覆盖了发达地区、较发达地区以及海外。这些企业在国内的知名度较高，通过智联招聘联合北大社会调查中心共同发起的一项“2016中国最佳百强雇主”的活动，可以看出本文所调查的企业如海尔、阿里巴巴、华为、腾讯、招商银行等均在最佳雇主之列。所谓“最佳雇主”，是从“外部求职者青睐”和“内部员工认可”两个角度来评定的。所以，调查的企业大部分都受到高校毕业生包括本科生、硕士生、博士生的格外青睐，确保了企业建议对现行大学英语教学及改革具有指导意义。

2.3 数据收集及分析

问卷于2016年8月通过电子邮件发放，共计109份，收回105份，有效问卷103份，有效率98.10%。问卷共设置46道问题，前44题采用李克特五点量表，要求受试者根据赞同度进行选择（5=完全同意，1=完全不同意）。将题目归为三部分：第一部分A：与找工作相关的英语能力，涉及3种体裁能力（即A1写邮件、A2写求职信、A3写英文简历）；第二部分B：与学习/工作相关的英语能力，涉及6种体裁能力（即B1接待外宾、B2国外出差、B3与国外同事交流、B4参加会议、B5用英文撰写相关文献、B6撰写各种邮件）；第三部分C：社会能力，涉及7种社会能力（即C1面试社交、C2工作社交、C3接待工作、C4与同事交往、C5与上级

交往、C6在晚宴中作为主人或者客人、C7在工作中了解各国文化差异)。采用SPSS19.0统计软件进行数据分析,数据结果包括了A、B、C三个部分的均值和标准差。地区及企业类型的差异显著性分析采用两独立样本的秩合检验方法,得到P值。且三部分的信度较好,A部分的科隆巴赫 α 系数为0.91,第二部分为0.92,第三部分系数稍低,为0.86(见表1)。

第45题是了解受试者认为哪一类工种需要掌握英语,第46题测试企业人对高校英语改革的建议。

表1 问卷结构及各部分信度系数

部分	问题	信度系数
A: 与找工作相关的英语能力	A1.1: 写邮件	0.91
	A2.2: 写求职信	
	A3.3: 写英文简历	
B: 与学习/工作相关的英语能力	B1.4-6: 接待外宾	0.92
	B2.7-10: 国外出差	
	B3.11-15: 与国外同事交流	
	B4.16-23: 参加会议	
	B5.24-29: 用英文撰写相关文献	
	B6.30-37: 撰写各种邮件	
	C1.38: 各种面试社交	
	C2.39: 工作社交	
	C3.40: 接待工作	
	C4.41: 与同事交往	
C: 社会能力对企业的重要性	C5.42: 与上级交往	0.86
	C6.43: 在晚宴中作为主人或者客人	
	C7.44: 工作中了解各国文化差异	
问卷整体	1-44	0.92

三、结果与讨论

3.1 中国企业对英语能力的看法

通过调查得知,中国企业在具体工作情境中对英语能力需求较高($M>3.5$),说明英语能力包括体裁能力、社会能力等的重要性。虽然地区及企业差异会对重要性看法产生一定影响,但总体赞同度是统一的。

3.1.1 与找工作相关的英语能力

求职能力是大学生、硕士生及博士生迈入社会后面临的第一项技能。调查发现,几乎所有企业在招聘时既有中文面试,又有英文面试,比如海尔、华为、腾讯等。

首先,分析企业对与找工作相关的英语能力的看法以及地区差异对看法的影响(这里将发达地区和较发达地区统归为国内,以下均同)(见表2)。由P值可以看出,地区类型对写邮件、写求职信及写英文简历的赞同度均有显著影响($P < 0.05$)。且通过均值可看出,受试者的赞同度从国外、国内发达地区、较发达地区逐级降低。经济发达地区的企业参与全球竞争的可能性更大,更能代表其行业的领先地位。先进企业招聘员工与较落后企业有所不同,发达地区企业倾向通过电子邮件系统进行招聘,且认同求职信的含金量。高校英语课程应以发达地区企业的需求为指导,培养社会进步需要的人才。随着全球化趋势的不断增强,将有更多企业参与到全球竞争中来。所以写邮件、求职信及英文简历的英语能力,应在高校课程教学中有所侧重,以提高我国高校学生进入全球优秀企业的竞争力。

表2 与找工作相关的英语能力赞同程度:地区对比

	地区类型	均值	N	标准差	P值
A1	国外	4.71	14	.611	.014
	发达地区	4.26	38	.724	
	较发达地区	3.94	51	1.240	
A2	国外	4.93	14	.267	.000
	发达地区	4.21	38	.811	
	较发达地区	3.69	51	1.273	
A3	国外	4.93	14	.267	.000
	发达地区	4.08	38	.912	
	较发达地区	3.80	51	1.233	

注: A=与找工作相关的英语能力

其次,分析企业类型差异对与找工作相关能力看法的影响(见表3)。由统计数据可知,在事业单位工作的受试者对英语能力的赞同程度要显著高于在企业工作的受试者,不论是写邮件的能力($M=4.52$, $M=3.88$),写求职信的能力($M=4.39$, $M=3.77$),还是写英文简历的能力($M=4.46$, $M=3.74$)。通过P值可知,企业类型对受试者的看法有显著影响($P < 0.05$)。研究事业单位与中外合资企业对英语能力的赞同度较高,而国有企业的赞同度较低,这与研究事业单位与中外合资企业较多参与全球化,而国有企业参与全球化程度较低的实际情况不谋而合。然而,随着中国经济的发展以及一带一路等国家战略的实施,私营企业和国有企业势必会更多地介入国际竞争。高校英语教学应顺应国家战略及“双一流”建设,培养更多有国际竞争力的人才。因而教学也应根据不同专业的实际工作需求进行调整,例如军工等特殊专业的本科毕业生、研究生大多进入保密性国有大型企业,其对找工作相关的英语能力需求较少。总体上看,未来高校毕业生参与全球化组织的概率会愈发增加,这需要英语教学做出相应调整。

表3 与找工作相关的英语能力赞同程度：企业类型对比

	企业类型	均值	N	标准差	P值
A1	研究事业单位	4.51	45	.695	.002
	私营企业	4.08	25	.954	
	中外合资	4.50	8	.756	
A2	国有大型企业	3.52	25	1.358	.002
	研究事业单位	4.38	45	.912	
	私营企业	3.80	25	.957	
	中外合资	4.50	8	.756	
A3	国有大型企业	3.56	25	1.417	.001
	研究事业单位	4.44	45	.755	
	私营企业	3.72	25	1.021	
	中外合资	4.50	8	.756	
	国有大型企业	3.56	25	1.446	

注：A=与找工作相关的英语能力

3.1.2 学习/工作相关的英语能力

在进入工作岗位后，企业员工对英语能力的需求并没有降低，在工作中对英语仍有较高的使用度，比如参加企业内部晋升考试、撰写合同、写邮件等。所以本文作者对职工在工作学习中所需要的英语能力展开了调查。

首先，分析企业对与学习工作相关的英语能力的看法以及地区差异对其看法的影响（见表4）。通过分析P值，对前三项能力（接待外宾、国外出差、与国外同事交流）而言，地区类型没有对赞同程度造成显著影响（ $P>0.05$ ）；而对于后三项能力（参加会议、撰写文献、撰写邮件）而言，赞同程度有显著差异（ $P<0.05$ ）。差异性较大的三项，国外、发达地区、较发达地区的赞同度逐级降低，且幅度较大。所以教学应与国外及发达地区的需求相契合，重视对后三项能力的教学，因为它们代表了高度参与全球化的领先企业的需求。进一步发现可知在这三项能力中，所有企业（包括国内、国外企业）对参加国际会议的能力（B4）最为看重。与撰写文献（B5）、撰写邮件（B6）的能力相对比，口语能力是参加会议的核心能力，表明企业对口语能力的需求，也表明目前国内英语教学必须思考如何培养学生进行国际交流的能力。在无差异性的前三项中，受试者对与国外同事交流这一能力的赞同度最高（B3， $M \geq 4.55$ ）；对国外出差能力的赞同度次之（B2， $M \geq 4.13$ ）；而对接待外宾能力的赞同度则较低（B1， $M \geq 3.98$ ）。因而对大多数专业（旅游服务等特殊专业除外）的英语教学，接待外宾相关的内容可有所省略。与国外同事交流一般采用电子邮件或者电话沟通，这再次表明撰写邮件的能力和口语能力的重要性。因而，高校英语教学应更加重视对口语能力的输出，同时加强对撰写邮件能力的教学。

表4 与学习/工作相关的英语能力赞同程度：地区对比

	地区类型	均值	N	标准差	P值
B1	国外	3.9762	14	1.20869	.724
	发达地区	4.2105	38	.81804	
	较发达地区	4.1046	51	1.10452	
B2	国外	4.3036	14	.81558	.466
	发达地区	4.0789	38	.98142	
	较发达地区	4.1814	51	.86325	
B3	国外	4.7286	14	.38115	.378
	发达地区	4.5842	38	.59798	
	较发达地区	4.5216	51	.61589	
B4	国外	4.7946	14	.37534	.016
	发达地区	4.3586	38	.73128	
	较发达地区	4.2304	51	.90117	
B5	国外	4.5952	14	.43713	.001
	发达地区	4.0219	38	.78859	
	较发达地区	3.5621	51	1.06717	
B6	国外	4.4732	14	.66538	.014
	发达地区	4.0296	38	.85889	
	较发达地区	3.7230	51	.99509	

注：B=学习/工作相关的英语能力

其次，分析企业类型差异对学习工作相关的英语能力看法的影响（见表5）。通过比较P值可以看出企业类型除对撰写文献能力有显著影响（B5， $P < 0.05$ ）外，对其他能力均无显著影响（ $P > 0.05$ ）。在撰写文献的能力方面，研究事业单位的需求明显高于其他三类企业。相对于本科生、硕士研究生而言，博士研究生会更倾向于选择研究事业单位，因而英语教学对不同层次的学生也应做出相应调整。随着学历水平的提高，学术规范能力的训练必须加强。同时，还可为准备继续深造的本科生开设与学术相关的选修课程。在其他无显著影响的能力中，所有地区的企业对与国外同事交流的能力最为赞同（B3， $M \geq 4.50$ ）；对参加会议能力的赞同次之（B3， $M \geq 4.26$ ）。如对表4的分析，表5同样可以表明所有企业对口语能力和撰写邮件及文献能力的一致需求，因而英语教学应重视相应内容。综上所述，所有企业对与国外同事交流能力的赞同度较高，所以口语、撰写邮件及文献的课程应纳入高校英语教学体系，以满足各种企业组织的需求，继而服务于国家的发展。

表5 与学习/工作相关的英语能力的赞同程度：企业类型对比

	企业类型	均值	N	标准差	P值
B1	研究事业单位	4.0222	45	1.08572	.621
	私营企业	4.1467	25	.83931	
	中外合资	4.5000	8	.75593	
B2	国有大型企业	4.1733	25	1.13497	.251
	研究事业单位	4.2500	45	.88066	
	私营企业	3.9600	25	1.07935	
B3	中外合资	4.4063	8	.77848	.236
	国有大型企业	4.1200	25	.76076	
	研究事业单位	4.6533	45	.52639	
B4	私营企业	4.5280	25	.64000	.318
	中外合资	4.7000	8	.54511	
	国有大型企业	4.4320	25	.62897	
B5	研究事业单位	4.4639	45	.65746	.004
	私营企业	4.4000	25	.79876	
	中外合资	4.4062	8	.42125	
B6	国有大型企业	4.0950	25	1.07727	.168
	研究事业单位	4.1741	45	.82950	
	私营企业	3.5867	25	1.09515	
	中外合资	3.7708	8	.43587	
	国有大型企业	3.6467	25	1.07294	
	研究事业单位	4.0861	45	.79764	
	私营企业	3.6450	25	1.13231	
	中外合资	4.4844	8	.61397	
	国有大型企业	3.7900	25	.95246	

注：B=学习/工作相关的英语能力

3.1.3 社会能力

企业的社会属性决定了职工不仅需要具备专业技能与知识，同时也需要一定的社会能力，如社交能力、跨文化交际能力等。本文作者通过调查分析发现，企业职工对于诸多社会能力都有较高需求，而且企业类型及地区类型的差异并没有对其看法产生影响。

首先，分析企业对社会能力的看法及地区差异对其看法的影响（见表6）。通过比较P值可知，除在工作中了解各国文化差异的能力外（C7， $P < 0.05$ ），地区差异没有对受试者的看法产生影响。通过比较C7（在工作中了解各国文化差异的能力）的均值，可以看出赞同度从国外、国内发达地区、国内较发达地区逐级降低，这在一定程度上反映出，在国际竞争

中得以生存的公司对跨文化交际能力有很高的要求。不同行业预期参与国际化的程度不同,对员工的跨文化交际能力要求不同。例如,国际经济与贸易专业与马克思主义理论专业的毕业生参与全球化协作的预期概率是不同的。因而,英语教学课程设置对跨文化内容的涉及程度也应根据不同专业属性进行调整。在除C7以外的其他能力中,受试者对于工作社交这一能力的赞同度最高(C2, $M \geq 4.67$),且与工作社交相关的核心英语能力是交际能力即产出性技能,而目前大学英语的一大诟病就是“哑巴英语”,因此加强大学英语、研究生以及博士生英语能力的关键还是在产出性技能的培养上。

表6 社会能力对企业重要性的赞同程度:地区对比

	地区类型	均值	N	标准差	P值
C1	国外	4.57	14	.756	.235
	发达地区	4.24	38	.852	
	较发达地区	4.31	51	1.010	
C2	国外	4.79	14	.579	.409
	发达地区	4.84	38	.370	
	较发达地区	4.55	51	.856	
C3	国外	4.57	14	.646	.755
	发达地区	4.45	38	.724	
	较发达地区	4.49	51	.880	
C4	国外	4.71	14	.611	.098
	发达地区	4.47	38	.687	
	较发达地区	4.12	51	1.243	
C5	国外	4.64	14	.633	.249
	发达地区	4.42	38	.722	
	较发达地区	4.22	51	1.205	
C6	国外	4.14	14	.864	.570
	发达地区	3.95	38	1.089	
	较发达地区	3.88	51	1.107	
C7	国外	4.86	14	.363	.010
	发达地区	4.34	38	.966	
	较发达地区	4.08	51	1.246	

注: C=社会能力

其次,分析企业类型差异对社会能力看法的影响(见表7)。通过比较P值可知,企业类型没有显著影响受试者对社会能力的赞同度(P值均大于0.05)。所有企业对于工作社交这一能力的赞同度最高(C2, $M \geq 4.65$),对在晚宴中作为主人或客人能力的赞同度最低(C6,

M ≥ 3.89)。此外，中外合资企业对工作社交和与同事交往能力的赞同度均值高达4.88。由于这种类型企业具有深度国际化的业务分布以及背景高度差异化的员工来源，因而很看重员工的工作社交和与同事交往的能力。因此可为预期进入中外合资企业的学生开设对应的选修课程。

表7 社会能力对企业重要性的赞同程度：企业类型对比

	企业类型	均值	N	标准差	P值
C1	研究事业单位	4.38	45	.747	.897
	私营企业	3.88	25	1.269	
	中外合资	4.25	8	.886	
	国有大型企业	4.68	25	.627	
C2	研究事业单位	4.73	45	.495	.869
	私营企业	4.52	25	1.085	
	中外合资	4.88	8	.354	
	国有大型企业	4.72	25	.542	
C3	研究事业单位	4.44	45	.755	.442
	私营企业	4.24	25	1.091	
	中外合资	4.63	8	.518	
	国有大型企业	4.76	25	.436	
C4	研究事业单位	4.40	45	.837	.773
	私营企业	3.92	25	1.352	
	中外合资	4.88	8	.354	
	国有大型企业	4.44	25	.961	
C5	研究事业单位	4.38	45	.806	.822
	私营企业	4.04	25	1.274	
	中外合资	4.75	8	.707	
	国有大型企业	4.48	25	1.005	
C6	研究事业单位	4.00	45	.929	.900
	私营企业	3.64	25	1.350	
	中外合资	3.50	8	1.195	
	国有大型企业	4.28	25	.843	
C7	研究事业单位	4.42	45	.812	.562
	私营企业	3.84	25	1.491	
	中外合资	3.87	8	1.727	
	国有大型企业	4.60	25	.577	

注：C=社会能力

3.1.4 各职业需掌握英语程度的结果分析

第45题调查受试者认为哪一类职业需要掌握英语。据图1可得,对项目经理需要掌握英语的赞同度最高,约占23%;对科研人员的赞同度紧随其后,约22%;而对一线员工的赞同度只占4%。究其原因,在全球化以及中国企业“走出去”的创业浪潮大背景下,很多中国企业增设了跨国业务,而英语是必不可缺的交流工具。科研人员在学术研究中,需要参考国外的文献、会议资料,同时也有可能在国际刊物上发表论文,所以英语对于科研人员来说同样不可或缺。但是对于一线员工来说,其工作环境决定了企业对他们的英语能力没有强制要求。

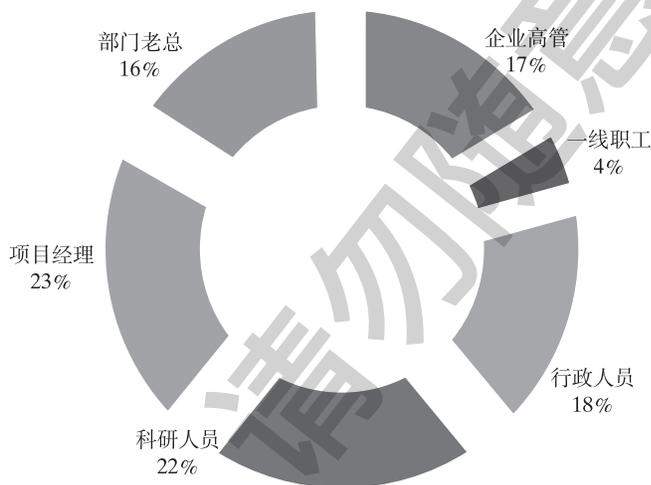


图1 不同职业需掌握英语的赞同比例

3.2 对高校英语课程设计和改革建议

有效的ESP课程设计是以需求分析为前提的,没有需求就不会有语言教学(Hutchinson & Waters 1987)。很多语言学习者对语言教学并不满意,首要原因就是没有基于有效的需求分析,不能很好地权衡主次(Long 2005)。首先要分析英语学习者的英语需求,其次也要分析委托培养方——学科专业院系及用人单位即各企事业单位的英语能力需求(蔡基刚、陈宁阳 2013)。虽然目前大学英语教学委员会以及学位与研究生教育部门都在思考并开始制定新的大学英语课程教学指南,并根据欧洲语言共同参考框架,对中国大学英语能力进行界定,但根据已有调查,各高校英语教学不尽人意,完全与中国经济发展与社会需求脱节,而本研究的结论则表示:英语作为国际语言,是中国经济发展所必需的交际工具与桥梁;高校英语是帮助专业学习的必修课程,但各高校长期以来的固有模式还远远不能满足社会的需求;不管采用何种课程指南,各高校都不应以一套教材或者统一考试来解决高校英语面临的问题——即不考虑各高校的具体特点及国家和社会需要的人才所具备的能力,一味地强调内容与形式。在本研究中,有受试者的建议“应将教学内容进行细分,而不应该对所有学生一概而论”印证了这一点(来自问卷第46题,建议)。

据此本文提出采用ESP“以学习为中心”课程教学理念。ESP是动态而灵活的课程设计理念，ESP课程大纲要求根据不同高校专业需求及不同时期的学生需求来设置课程，制定大纲、选择教材、组织课堂、评估反馈。本文3.1节中的数据及分析已经表明了社会对高校英语教学的需求和教学应该侧重的内容，因而ESP可以用来满足上述英语教学的需求。ESP基于学习、围绕目标情境展开，把课程看作一个整体，其设计是动态且随时根据学习需求来修正的。这和本调查中一些受试者的建议相吻合，“课程设置不应拘泥于一种通用的形式，应该适时调整”（来自问卷第46题，建议）。

“以学习为中心”这一课程设计理念，不仅强调学习语言本身，更强调学习的主体，即学生的学习过程。ESP“以学习为中心”的课程设计理念是学生自己通过任务去寻找所需技能和语言知识完成任务（Hutchinson & Waters 1987；Dudley-Evans & St. John 1998），所以在专业学习的过程中自然习得语言技能与知识。这也和受试者的建议非常一致：“英语教学应改变书本教学的模式，适当地放弃语法，在学习过程中自然而然地收获语言知识，同时完成专业任务”（来自问卷第46题，建议）。

Dudley-Evans & St. John（1998）建议ESP教学可以使用个案分析法，即在课堂教学中分析不同领域的真实工作场景，使学生的知识、技巧等能够灵活地运用到实际的目标情境中。这与受试者的建议殊途同归，如“应将工作中使用的材料拿到课堂上分析和学习，这样教学材料就不只是以往的专业通识教材，而是更具有现实可能性及实际操作性的真实资料”（来自问卷第46题，建议）。

我国教育长期存在着“学用分离”的诟病，外语教学也是如此。以课文为中心的教学思想渗透在教学的全过程（文秋芳 2014）。教学本着“先打基础，后运用”的原则，等待“完全准备好的那一天”，但实际上已经错过灵活运用所学知识的最佳时间。文秋芳（2013）提出过基于“学用一体”理念的“输出驱动假设”，任何课程都要让学生用英语做任务，在做任务的过程中学习新材料、吸收新信息，边学边用，边用边学，使学与用之间，或者说输入和输出之间无缝隙、无边界、零距离。这无疑强调了“用”的重要性。受试者提到，“需要加强学生的应用能力，所学有所用，拉平输入信息与输出能力”（来自问卷第46题，建议）。

四、结语

本研究以全国企事业单位为对象，调查英语能力的需求情况，得出如下结论：

1. 对于与找工作相关的英语能力：不同地区类型及企业类型的赞同度有显著差异。对写邮件、求职信及英文简历的能力，应在高校课程教学中有所侧重，以增强我国高校学生进入全球优秀企业的竞争力。同时，要注重不同专业的客观需求。

2. 对于与学习/工作相关的英语能力：地区类型对接待外宾、国外出差、与国外同事交流这三种能力的赞同程度没有显著影响；而对参加会议、撰写文献、撰写邮件这三种能力的赞同度有显著影响。高校英语教学应重视产出性技能的教学以培养学生的交际能力。研究事业单位对撰写文献能力的需求明显高于其他三类企业。英语教学应针对不同学历阶段做相应调整。

3. 对于与社会能力相关的英语能力：对工作社交能力的赞同度最高；地区类型对在工作

中了解各国文化差异能力的赞同度有显著影响。跨文化教学应根据不同专业进行调整。各地区类型及各企业类型对工作社交能力的赞同度最高,表明口语输出较为重要。

4. 在设计每一门大学英语课程之前,各高校应对国家、社会和企业所需的英语能力进行动态了解,这样才能真正让英语服务于学生的学习、社会的需要,从而提高学生的学习兴趣;同时,展开教学方法的探讨,从以往的英语知识性灌输,到“以学习为中心”的教学理念,不拘泥于单一的教学方法,也不拘泥于通用英语和学术英语的表层争议,而应思考大学英语课程的终极目标。一味地对学生实行“填鸭式”的英语知识性通识教育,对学生走上工作岗位后的英语能力的提高帮助甚微。

总之,本研究旨在通过广泛搜集及分析数据,为高校英语课程设置及改革提供依据与建议,使高校毕业生能够满足当代及未来企业人才的要求,服务于我国的经济社会发展。

参考文献:

- Bhatia, V. K. 2004. *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View* [M]. London: Continuum.
- Dudley-Evans, T. & St. John, M. J. 1998. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T. & Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. 2005. Methodological issues in learners needs analysis [A]. In Long, M. H. (Ed.). *Second Language Needs Analysis* [C]. Cambridge: Cambridge University Press. 19-76.
- 蔡基刚、陈宁阳, 2013, 高等教育国际化背景下的专门用途英语需求分析[J],《外语电化教学》(5): 3-9。
- 黄萍、郭峰, 2011, 大学英语教学的趋势: EGP还是ESP? ——国际物流服务话语能力的需求分析实证研究[J],《外语研究》(5): 22-27。
- 李玲玲, 2011, 基于需求分析的商务英语课程设置[J],《继续教育研究》(4): 142-143。
- 柳华妮, 2017, 供给侧结构性改革理论与商务英语课程资源配置与优化研究[J],《外语电化教学》(5): 35-39。
- 莫再树, 2008, 语言经济学视角下的商务英语教育研究[J],《外语界》(2): 65-72。
- 文秋芳, 2013, 输出驱动假设在大学英语教学中的应用: 思考与建议[J],《外语界》(6): 14-22。
- 文秋芳, 2014, 大学英语教学中通用英语与专用英语之争: 问题与对策[J],《外语与外语教学》(1): 1-8。
- 夏璐、肖春英, 2015, 利用需求分析问卷辅助商务英语教学设计[J],《山东社会科学》(S1): 140-141。
- 杨雪琴, 2014, 市场需求对构建高职商务英语专业特色课程的影响[J],《湖南社会科学》(A02): 296-297。

附录：

中国企业英语能力需求调查表

一、基本信息

1. 您所在企业名称：_____

A 研究事业单位 B 私营企业 C 中外合资 D 国有大型企业 E 其他（请指明）

2. 您目前在企业从事的工作：_____

二、问卷主要内容

3. 大学英语开设的必要性：

A 非常必要 B 不必要

A 如果回答是非常必要，您希望公司职员获取哪些英语知识/技巧？（请指明）

B 如果认为没有必要开设，请说明原因：

4. 您认为以下哪些体裁能力对所在公司职员很重要？（以下等级量表中，5=完全同意；1=完全不同意）

A. 与找工作相关的英语能力

1) 撰写工作面试相关邮件 5 4 3 2 1

2) 撰写求职信 5 4 3 2 1

3) 撰写英语简历 5 4 3 2 1

B. 与工作/学习相关的英语能力

4) 接待外宾

a) 为国外同事进驻旅店办理相关手续 5 4 3 2 1

b) 机场接待国外同行 5 4 3 2 1

c) 机场送别国外同行 5 4 3 2 1

5) 国外出差

a) 出差国外时电话预定旅店 5 4 3 2 1

b) 用英语电话预订机票 5 4 3 2 1

c) 英语问路 5 4 3 2 1

6) 与外国同事交流 5 4 3 2 1

a) 用英语介绍自己 5 4 3 2 1

b) 用英语介绍自己的公司 5 4 3 2 1

c) 用英语介绍自己的项目并展开讨论 5 4 3 2 1

d) 发表/提出自己的观点/建议 5 4 3 2 1

7) 参加会议 5 4 3 2 1

a) 用英语做口头汇报 5 4 3 2 1

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| b) 准备国际会议发言稿 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| c) 如何开场白 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| d) 进行有语言逻辑的发言 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| e) 如何进行结语总结 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| f) 如何应对提问 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| g) 如何向对方提出问题 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8) 用英语撰写相关文献 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| a) 与同事探讨(研究)项目内容 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| b) 与同事探讨(研究)项目合作 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| c) 撰写企业简介 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| d) 撰写合同文本 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| e) 签订合同 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9) 撰写各种邮件 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| a) 感谢信 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| b) 撰写询问信 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| c) 撰写邀请信 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| d) 撰写订购信 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| e) 撰写抱怨信 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| f) 撰写说明书 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| g) 撰写推荐信 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| C. 您认为以下哪些社会能力对企业很重要? | | | | | |
| 10) 各种面试社交 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11) 工作社交 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12) 接待工作 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13) 与同事交往 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14) 与上级交往 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15) 在晚宴中作为主人或者客人 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16) 工作中了解各国文化差异 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. 您认为以下哪一级企业职工必须掌握英语? | | | | | |
| a) 一线职工(如操作员、程序员、机车工等,相当于高职高专毕业学生入职员工) | | | | | |
| b) 单位行政职员(如文秘、助理等文职工作) | | | | | |
| c) 单位科研人员(如大学本科或者研究生毕业,从事企业开发/研发工作) | | | | | |
| d) 项目经理(如负责一个或者多个项目的负责人) | | | | | |

- e) 部门老总 (企业中层管理人员)
 - f) 企业高管人员 (如企业董事长、CEO 等)
6. 您对高校英语内容如何改革才能帮助中国企业走向世界有何具体建议?

作者简介:

黄萍 重庆大学外国语学院教授。研究方向: 专门用途英语、课程设置及教学法研究。通信地址: 重庆市沙坪坝区重庆大学虎溪校区外国语学院。邮编: 401331。电子邮箱: 515368646@qq.com

梅迪 重庆大学外国语学院在读硕士研究生。研究方向: 专门用途英语。通信地址: 重庆市沙坪坝区重庆大学虎溪校区外国语学院。邮编: 401331。电子邮箱: 458343799@qq.com

国际ESP研究现状与研究热点分析——基于Web of Science和CiteSpace可视化分析^{*}

闵小梅 西南医科大学

摘要：本研究以*English for Specific Purposes (ESPJ)* 期刊论文(2002.01—2017.04)为研究对象，利用数据库统计分析和CiteSpace可视化软件，对国际专门用途英语(ESP)研究领域的核心作者、发文国家、重要文献和研究热点等进行了分析。研究表明：我国发文量虽然位居世界榜首，但是大部分来源于香港和台湾，表明我国内地(大陆)ESP研究发展较缓；国际ESP领域研究者合作情况与我国类似，学者群体分布散乱，学者之间合作关系不强，研究团队不多；从国家合作层面来看，与美国、英国、澳大利亚、加拿大等国相比，我国和其他国家的合作关系较弱；我国的ESP论文基金资助情况远低于国际平均资助率；体裁分析、科研论文一直是国际ESP领域的研究热点，但我国内地的相关研究不多；计算机辅助软件WordSmith Tools得到了广泛应用，反映出ESP领域研究方法的现代化趋势。

关键词：专门用途英语(ESP)、研究现状、研究热点、可视化分析

一、引言

近年来，专门用途英语(ESP)在国内外的的发展日新月异。我国教育部在2015年发布的《大学英语教学指南》(征求意见稿)中明确将“专门用途英语(ESP)”纳入大学英语的教学范畴，并鼓励各个学校结合自身的人才培养目标和学生需求分析开设体现学校特色的专门用途英语课程。各大高校纷纷响应教育部号召，积极探索大学英语教学改革之道。贾卫国(2010)指出，“研究有中国特色的ESP教学，(应)同时关注国际ESP发展的动态，探讨中国ESP与世界接轨的可行性和适切性。”因此现阶段，有必要熟悉和了解国际ESP研究现状和研究热点，以获取有用信息，促进我国ESP教学实践和学术研究更好、更快发展。

本研究以*English for Specific Purposes*(简称ESPJ)国际期刊上的论文为研究对象，利用数据库统计分析和CiteSpace可视化软件，将定量研究和定性分析相结合，对专门用途英语研究领域的核心作者、发文国家、重要文献和研究热点等进行分析。

^{*} 本文为四川省区域和国别重点研究基地美国研究中心课题“美国ESP教学现状及其对我国大学英语教学改革的启示”(项目编号:ARC2017025)的阶段性研究成果;四川省教育厅项目,课题名称“基于大数据的国内外ESP教学与研究现状分析”(项目编号:18SB0805)。

二、研究设计

2.1 研究对象的选取

*ESPJ*作为SSCI收录期刊,专门登载专门用途英语相关研究,在ESP领域具有极高的影响力。历来研究者如Dudley-Evans(2001)、Hewings(2002)、Master(2005)、Johns(2013)等都将该期刊作为综观ESP发展的主要研究对象。因此,该研究借鉴前人研究经验,通过对*ESPJ*中论文的分析来了解国际ESP研究现状和研究热点。

2.2 研究时间的选取

在*ESPJ*创刊21年之际,Hewings(2002)对1980—2001年发表在*ESPJ*上的论文做了较为详尽的分析,内容涉及发文作者、国家、研究主题、参考文献等,此外他还对ESP研究的未来发展进行了预测。因此,我们的研究从2002年开始,一方面避免了重复研究,另一方面也可以对Hewings当年的预测进行求证。

2.3 数据收集

在Web of Science(以下简称WoS)数据库中搜索到从2002年1月至2017年4月发表在*ESPJ*上文献类型为“Article”的文章共345篇。对搜集到的数据进行清洗,去除和研究不相关的内容,如摘要中出现的“© 2004 The American University. Published by Elsevier Ltd. All rights reserved”、“crown copyright”等涉及文献版权问题的字样。

三、数据分析

3.1 发文作者分析

(1)利用WoS数据库对发文作者进行统计,显示一共有408位作者,发文量 ≥ 2 的有73位,发文量 ≥ 3 的有19位(见表1)。其中,发文最多的是Hyland教授,发文量为8篇,占2002—2017年总发文量的2.32%。其2017年1月发表在*ESPJ*上题为“Is academic writing becoming more informal?”的文章受到世界著名学术期刊*Nature*杂志的关注,并给予专门的社论报道¹,足见其学术影响力。排名第二的是惠灵顿维多利亚大学的Parkinson,其发文量为6篇,内容涉及ESP教学、学术写作、体裁分析等(Parkinson 2004, 2007, 2011, 2017)。排名第三的是香港理工大学的Evans,他的研究主要涉及商务英语领域(Evans 2010, 2012, 2013),牛津大学的Charles和瑞典斯德哥尔摩大学的Kuteeva以及密歇根大学退休教授Swales的主要研究领域都是学术写作。在表1中有三位中国学者,分别是香港大学应用语言中心Feng Jiang博士(博士导师为Ken Hyland)、香港理工大学英语系Winnie CHENG教授和第四军医大学外语系葛广纯教授。

1. 参见<http://www.nature.com/news/scientific-language-is-becoming-more-informal-1.20963>。

表1 发文量≥3的作者列表

序号	作者	发文量	序号	作者	发文量
1	HYLAND K	8	11	KWAN BSC	3
2	PARKINSON J	6	12	JIANG F	3
3	EVANS S	5	13	JACKSON J	3
4	CHARLES M	5	14	HARWOOD N	3
5	KUTEEVA M	4	15	GE GC	3
6	SWALES JM	4	16	FLOWERDEW L	3
7	WARREN M	3	17	FLOWERDEW J	3
8	SOLER V	3	18	DURRANT P	3
9	SAMRAJ B	3	19	CHENG WN	3
10	LOUHIALA-SALMINEN L	3			

(2) 利用 CiteSpace 构建 408 位作者合作关系图谱，发现图谱节点非常散乱，独立作者占大多数。手动隐藏单独的作者节点，得到作者合作关系图谱如图 1。可以看出，与我们之前所分析的国内 ESP 研究现状相似，国际上作者的合作情况也并不乐观。其中两人合作占比最多，部分学者如 Charles、Swales、Huang 等与两人有合作关系，Ariza、Angeles、Prados 等与三人有合作关系。最大的合作网络以 Parkinson 为核心，Parkinson 教授曾在南非夸祖鲁·纳塔尔大学任教，现从教于新西兰惠灵顿维多利亚大学，因此她的合作对象不仅有 Jackson、Kirkwood、Padayachee、Meyer、Adendorff 等南非学者，也有 Demecheleer、Mackay 等新西兰学者。表 1 中发文量最多的 Hyland 教授与他的博士生 Feng Jiang 和硕士生 Polly Tse 存在师生合作情况。在我们之前所做的调查中发现，Hyland 教授还与首都医科大学的段平教授有过合作¹。但总的来说，目前 ESP 研究领域学者群体分布较为散乱，学者之间合作关系不太密切。近年来，许多国家都成立了 ESP 研究学会，如英国设有学术英语讲师协会、国际英语教师联合会专门用途英语分会，我国有中国专门用途英语教学研究会、中国学术英语教学研究会、台湾地区专门用途英语研究会，国际上有亚洲专门用途英语学会、亚太专用语言与专业沟通协会、欧洲专门用途语言协会、欧洲学术写作教学协会。这些协会的成立和学术会议的召开，能够促进 ESP 研究领域学者间的沟通和交流，相信以后会有更多的合作成果产生。

1. Hyland Ken 作，段平译，2011，对特殊性的重新探讨：我们应该走多远？[J]，《中国 ESP 研究》(2)：146-155。

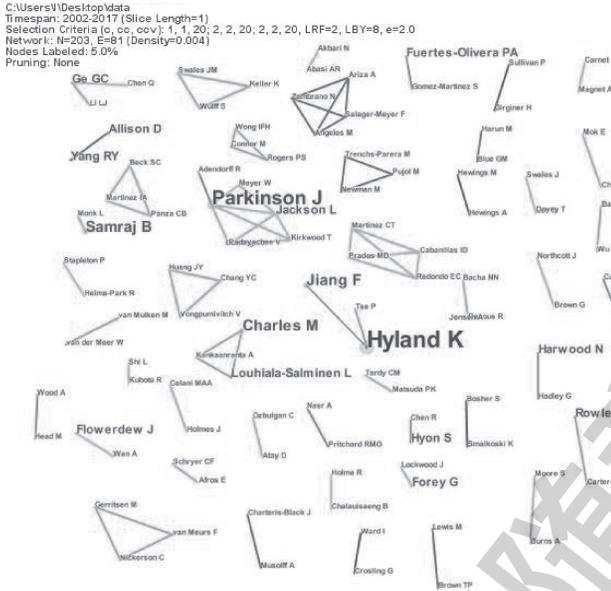


图1 作者合作关系图谱

3.2 发文国家分析

(1) 对345篇论文发文国家/地区进行统计，发现共涉及42个国家和地区。所涉国家之广表明ESP在全球范围内的发展态势良好，已经受到了众多国家学者的关注。除了图2所列排名前十的国家和地区外，发文较多的还有日本、加拿大(N=9)，土耳其、马来西亚(N=7)，泰国、新加坡、荷兰、芬兰(N=6)，南非、阿根廷(N=5)等。中国是发文量最多的国家，发文占比22.9%，这与Hewings在2002年的预测和Master在2010年的研究结果相一致。然而这并不能掩盖中国内地ESP研究起步较晚，发展较缓的事实。如图2所示，中国香港和台湾的发文量为67篇(其中香港48篇，台湾19篇)，而内地(大陆)发文量仅为12篇。美国和英国的发文总量为97篇，发文占比28.1%，低于1997—2001年的31%，更远远

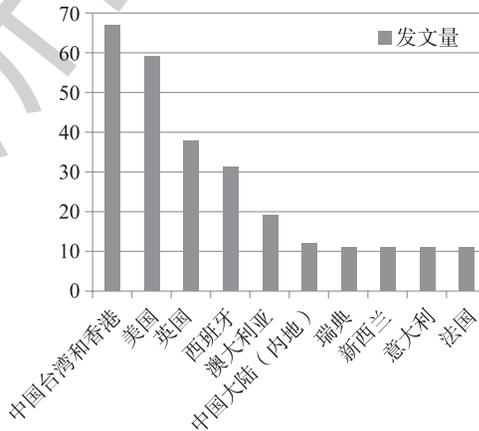


图2 发文国家/地区(TOP10)

低于1980—1986年的65% (Hewings 2002)。一方面可能因为英美国家ESP研究起步较早,已经趋于成熟,另一方面也可能因为ESPJ越来越多地关注英美国家以外的ESP发展状况。

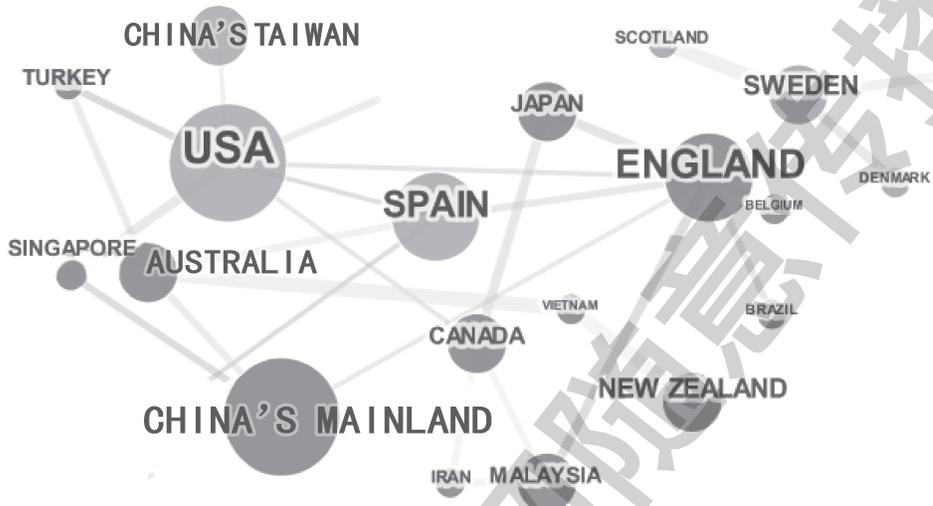


图3 国家/地区合作网络

(2) 利用CiteSpace构建国家/地区合作网络聚类图(三组阈值均为 $c, cc, ccv=1.1, 2.0$), 手动隐藏无合作国家节点, 结果如图3所示。图中节点大小表示发文量多少, 连线粗细表示合作强度。可以看出美国和英国的合作伙伴最多($N=7$), 其中美国与土耳其、新加坡的合作强度较强, 与中国台湾、西班牙、加拿大、英国、卡塔尔的合作强度次之; 英国与马来西亚、日本的合作关系密切, 与巴西、中国大陆、西班牙、比利时、美国的合作强度次之; 西班牙、澳大利亚、加拿大均有四个合作伙伴。相比而言, 中国大陆的合作关系较弱, 仅与新加坡、澳大利亚和英国有合作关系, 且合作密度都不强, 中国台湾也仅跟美国有合作关系。未来我国专门用途英语研究者应该加强与国外研究机构和学者的交流与合作。

3.3 论文基金资助统计

WoS数据库记录了ESPJ期刊自2015年4月至2017年4月三年的论文基金资助情况, 在此期间的论文总数为61篇, 记录的有基金资助论文23篇, 资助率为37.7%; 基金资助机构29个, 其中英国国家经济和社会研究委员会(ESRC)资助论文3篇。个别论文有多项基金支持, 如Gablasove(2015)的论文“Learning technical words through L1 and L2: Completeness and accuracy of word meanings”同时有ESRC和新西兰教育(Education New Zealand)机构的支持; Lin, Chia-Yen(2015)的论文“Seminars and interactive lectures as a community of knowledge co-construction: The use of modifiers”同时受英国学术英语讲师学会、欧洲辞书学会、英国科学院、艺术与人文研究委员会四个机构的资助。在29个基金资助机构中, 中国的资助机构有5个, 资助论文4篇, 这一时期中国的总发文量为20篇, 资助率为20%, 远低于国际平均资助率(37.7%)。可见我国在ESP领域的科研资助比例有待提高。

3.4 参考文献分析

利用CiteSpace对345篇论文（也叫“施引文献”）的参考文献（也叫“被引文献”）进行统计，显示共有被引文献9720篇，被引总次数12047次，可以计算出论文的平均引文数为34.9篇。Hewings（2002）的研究显示，从1980—2001年ESPJ上论文的平均引文数呈稳定增长趋势，其五年平均数从1980—1986年的14.9篇上升到1997—2001年的29.2篇。如今近16年的平均数已上升到了34.9篇，说明近年来引文数呈持续增长趋势，这可能有以下原因：ESP已逐步发展为一门成熟的学科，该领域的论著、论文不断增加，可参考文献增多；ESP与其他学科，如社会学、心理学、教育学、修辞学等的联系增多；ESP学术性日益增强，因为学术界有一条公认的真理“引文越多，学术性越强”（Hewings 2002）。

在CiteSpace中将三组阈值均设置为 $c, cc, ccv=1, 0, 15$ ，最大限度地计算出被引文献作者被引总频次¹，得到被引作者共有5571位，其中被引频次排名前10位的见表2。调整参数设置（ $c, cc, ccv=2, 2, 20$ ，Time slice=1，Top100）得到文献共被引²网络聚类图（图4）。可以发现，345篇论文的被引文献网络分布紧密，表明被引文献间共被引关系密切，其中以Swales（2004）和Hyland（2000）为两个最大节点，表明两篇文献的被引频次最高。结合图谱，我们列出了排名前10位高被引作者及其最具影响力的成果（见表2）。

进一步对被引频次最高的两位学者Swales和Hyland的引用频次进行年度分布统计，两图呈现出较为一致的趋势走向，再次证明了两位学者的共同引用频率很高，当然其主要原因是两位学者的主要研究领域都是学术写作，另一方面也反映了两位学者都是ESP领域笔耕不辍者，在前面作者发文量统计中，他们也均名列前茅。根据Hewings（2002）的研究，自20世纪80年代起至21世纪初，Swales就一直名列高被引作者榜首，他的体裁分析理论对ESP研究影响深远。虽然已至耄耋之年，但他仍然对学术写作保持一如既往的研究热情，就连Swales（2016）自己也说：“我虽然于2007年在密歇根大学退休了，但是仍然在学术研究中表现活跃。”另外，我们还发现许多研究者在同一篇论文中引用多部Swales的著作，如美国俄克拉荷马州立大学的An Cheng（2006）在“Understanding learners and learning in ESP genre-based writing instruction”一文中就引用了Swales从1981—2004年的8部著作，可谓Swales在ESP领域的硕果累累、影响巨大。

Hyland教授则是在20世纪末至21世纪初在ESP领域活跃开始起来的，如今已是学术写作与语篇分析领域的世界领军人物，目前已出版如*Second Language Writing*（2003）、*English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book*（2006）、*Disciplinary Identities: Individuality and Community in Academic Discourse*（2012）等20多部著作，并与Liz Hamp-Lyons教授一起于2002年创办了另一部ESP领域SSCI收录期刊*Journal of English for Academic Purposes*³。Hyland教授先后任教于苏丹、沙特阿拉伯、马来西亚、巴布亚新

1. CiteSpace计算作者被引频次时只考虑第一作者被引情况，并且同一作者在一篇文献中被引多次也按一次计算。
2. 文献共被引是指两篇被引文献共同出现在同一篇施引文献中的情况，即如果两篇文献共同出现在第三篇文献的参考文献目录中，那么这两篇文献形成共被引关系（李杰、陈超美 2016）。
3. 该期刊在专门用途英语领域几乎可以与ESPJ齐名，然而由于其专门登载学术英语相关研究，而学术英语属于专门用途英语的一个分支，故本次研究没有将该期刊作为研究对象，以免造成研究对象的不平衡性。

几内亚、新西兰以及中国香港，现为香港大学应用英语研究中心主任。该中心于2017年6月举办“学术及专门用途英语教学与研究”国际会议，吸引了来自35个国家的370多位参会人员，重量级嘉宾除了Hyland教授，还有表2中的Swales和Bhatia，以及Holmes、Mauranen等ESP领域专家。

表2 高被引作者及其著作或论文 (Top 10)

序号	被引作者	被引频次	主要著作 / 论文 ¹	发表时间
1	Swales J. M. ²	189	Research genres: Explorations and applications	2004
			English in today's research world: A writing guide	2000
			Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills	2004
2	Hyland K.	166	Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing	2000
			Humble servants of the discipline? Self mention in research articles (<i>English for Specific Purposes</i>)	2001(20)
			Is there an "academic vocabulary"? (<i>TESOL Quarterly</i>)	2007(41)
3	Bhatia V. K.	89	Worlds of written discourse: A genre-based view	2004
4	Flowerdew J.	78	Discourse community, legitimate peripheral participation, and the nonnative-English-speaking scholar (<i>TESOL Quarterly</i>)	2000(34)
			Studies in Specialized Discourse	2006
5	Biber D.	67	Longman Grammar of Spoken and Written English	1999
			If you look at...: Lexical bundles in university teaching and textbooks (<i>Applied Linguistics</i>)	2004(25)
6	Halliday M. A. K.	62	Introduction to Functional Grammar	1994
7	Bazerman C.	56	Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science	1988
8	Berkenkotter C.	53	Genre knowledge in disciplinary communication	1995
9	Myers G.	48	The pragmatics of politeness in scientific articles (<i>Applied Linguistics</i>)	1989(10)
10	Scott M.	45	WordSmith Tools	1996— 2013

1. 这里仅指在本研究所使用数据，即2002—2017年4月发表在ESPJ上的345篇论文中引用频次最高的著作或论文。

2. 统计中我们发现，Swales的名字有“Swales J.”和“Swales J. M.”两种拼写方式，其被引频次分别为147和103，在CiteSpace图谱中将两者进行合并后，总频次变成了189。根据CiteSpace作者共被引统计规则（见脚注4），可以推测有作者在同一篇论文的参考文献中既使用了“Swales J. M.”，又使用了“Swales J.”。在对参考文献进行仔细查阅后，证实了该现象。因此，我们认为，研究者在引用文献时一定要保持同一作者姓名拼写的一致性，并尽量采用业内公认的拼写形式。



图4 文献共被引网络

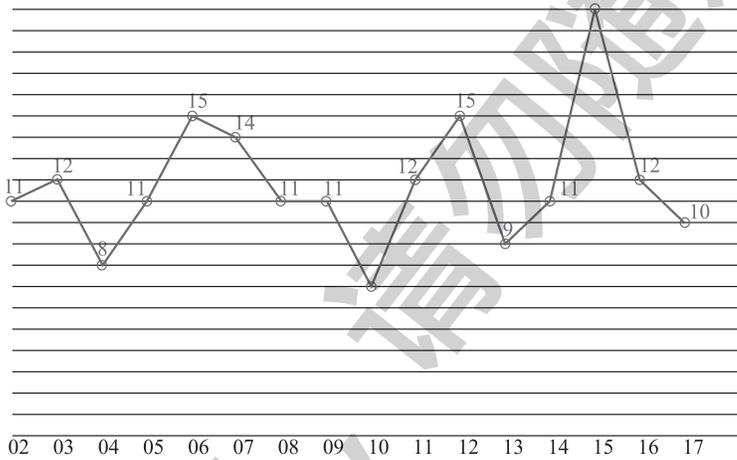


图5 Swales 被引频次年度分布

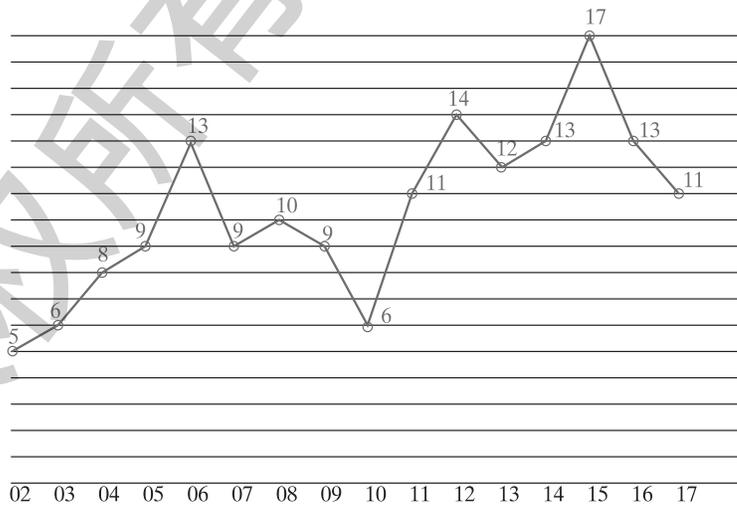


图6 Hyland 被引频次年度分布

另一个值得关注的现象是，被引频次为45次的英国语言学家Mike Scott，其被引成果既不是著作也不是论文，而是其设计的语料库研究工具——WordSmith Tools。早在2007年，我国应用语言学领域专家王立非、梁茂成（2007）就专门撰文介绍WordSmith在外语教学研究中的应用，该论文目前在CNKI数据库中已经被下载3800多次。其实除了WordSmith，目前还有其他一些辅助研究软件，如SPSS、Bibexcel、Bicomb、Ucinet，还有我们在本研究中主要使用的CiteSpace等，都已经被大量应用到语言学研究中，可以预见，在当今大数据时代，计算机驱动的语言研究方法必将成为语言学研究方法的新趋势。

表2所列其他作者在ESP领域均有较大贡献，他们的主要著作或论文已经列出，在此不再一一赘述。

3.5 研究热点分析

研究热点可以认为是在某个领域中学者共同关注的一个或多个话题，可以通过在文献中提取能够表达文献核心内容的关键词或主题词频次的高低分布来体现（李杰、陈超美2016）。我们在CiteSpace中选择节点类型为“Term”，从文献的标题、摘要、作者关键词以及数据库附加关键词中提取名词性短语作为研究热点的词汇来源。鉴于研究热点具有很强的时间特征，我们将文献分为四个时间段2002—2005（T1），2006—2009（T2），2010—2013（T3），2014—2017（T4），分别统计其高频主题词。在相同参数设置下，共提取到109个高频主题词，四个时间段分别提取到19、21、22、27个，部分如表3。

表3 高频主题词统计列表（Top15）

2002—2005 (T1)		2006—2009 (T2)		2010—2013 (T3)		2014—2017 (T4)	
主题词	频次	主题词	频次	主题词	频次	主题词	频次
research article	14	research article	10	specific purposes	7	research article	10
genre analysis	9	genre analysis	9	qualitative analysis	6	linguistic feature	7
Hong Kong	5	specific purposes	6	research article	5	social sciences	7
specific purposes	5	second language	5	Hong Kong	5	Hong Kong	6
personal pronouns	4	foreign language	5	semi-structured interviews	5	pedagogical implications	6
scientific writing	4	applied linguistics	5	pedagogical implications	5	applied linguistics	6
research project	4	business English	4	non-native speakers	5	previous study	5
rhetorical structure	3	doctoral students	4	graduate students	4	textual analysis	5

(待续)

(续表)

2002—2005 (T1)		2006—2009 (T2)		2010—2013 (T3)		2014—2017 (T4)	
主题词	频次	主题词	频次	主题词	频次	主题词	频次
Pedagogical implications	3	developing countries	3	case study	4	ESP courses	5
non-native speakers	3	Hong Kong	3	second language	4	rhetorical structure	4
cultural difference	3	word corpus	3	journal article	4	word family	4
business faculty	3	disciplinary variation	3	lingua franca	4	student writers	4
corpus data	2	running words	3	business English	4	text type	4
pragmatic approach	2	second language acquisition	3	genre analysis	4	university student	4
scientific English	2	lingua franca	3	lexical bundles	3	genre analysis	4

结果显示, 在109个高频主题词中, 持续出现在四个时间段上的热点词有四个, 分别是: research article、genre analysis、Hong Kong、pedagogical implications。

(1) “research article (科研论文)” 在其中三个时间段上的出现频次都是最高的 (除了 T3), 表明其在 ESP 领域的关注度极高且稳定。根据 Hewings (2002) 和 Gollin-Kies (2014) 的研究, 写作文本分析在 *ESPJ* 期刊中占较大比例, 原因可能有两个: 其一, ESP 教学更侧重读写能力的培养, 而不再像通用英语那样强调听说; 其二, Swales 的体裁分析理论对 ESP 研究影响深远, 而体裁分析理论主要是针对写作文本的分析; 其三, 写作文本较之于口语文本更利于收集和分析, 尤其是近年来语料库的发展, 更为写作文本研究提供了便利条件。基于以上原因, 写作文本中的典型体裁科研论文自然成为研究者关注的热点。近年来, 研究者对科研论文的研究更加具体和细化, 其研究对象有期刊论文 (journal article, T3), 如 Stoller & Robinson (2013) 对化学类期刊论文的摘要、引言、方法、结果、讨论、结论各部分进行了语步分析; Lin & Evans (2012) 对 39 种不同学科的实证性论文的引言和结论部分的结构模式进行了研究; 也有关注学生论文 (student writers, T4) 的, 如 Kuteeva & Negretti (2016) 研究了不同学科研究生在论文引言部分的修辞策略; 还有将科研论文与学生论文进行对比研究的, 如 Parkinson & Adendorff (2011) 将物理学科科研论文与学生物理论文报告和学位论文中讨论部分的词汇语法表现手法进行了对比研究。总之, 科研论文作为 ESP 教学成果的主要表现形式, 无论在过去还是现在都是 ESP 领域的主要研究对象。

(2) “genre analysis (体裁分析)” 虽然在后两个时段的出现频次低于前两个时段, 但也一直是研究热点, 这从之前被引文献分析中, Swales 关于体裁分析著作的高引用率也可以

反映出来。Parkinson 2017年的两篇论文“Writing like a builder: Acquiring a professional genre in a pedagogical setting”和“The student laboratory report genre: A genre analysis”均基于体裁分析。近年来,体裁分析的研究对象更加广泛,除了科研学术论文,还涉及法律文本(如Townley & Jones 2016; Hartig & Lu 2016)、作者简介(如Breeze 2016)、电话/视频交流(如Cho 2013; Pryor & Woodward-Kron 2014)、商务信函(如Evans 2012)、公司审计报告(如Flowerdew & Wan 2010)等体裁。

(3)“pedagogical implication(教学启示)”一词在四个时间段上的出现频次有小幅升高,反映出ESP研究与教学密不可分的关系。在2001年Dudley-Evans就曾表示希望研究者能够将理论探讨和文本分析的研究成果应用于ESP教学实践中,Hewings(2002)也指出,研究者对不同体裁的文本进行分析的目的是为了对目标语特征有深入的了解,从而能够更好地指导教学。可见近年来,在ESP研究者和教育者的共同努力下,ESP研究对教学的启示已受到应有的重视。

(4)“Hong Kong(香港)”一词作为持续热点出现和香港发文量大直接关系。如前所述,在345篇论文中,有48篇发文来源于香港,其中绝大多数都是对香港地区ESP的研究,如Kwan & Dunworth(2016)、Warren(2014)、Evans(2010, 2013)、Cheng & Mok(2008)、Jackson(2004, 2005)等。

其他值得关注的热点词:

(1) T2-T4中都出现了social sciences,且出现频次从3次(T2, T3)上升到了7次(T4),反映出社会科学受到ESP研究者越来越多的关注。

(2)在Hewings(2002)的研究中,商务英语(business English)相关研究稍显落后,然而随着商务英语教学在全球范围内的蓬勃开展,近年来商务英语相关研究迅速崛起并成为持续关注热点(T2-T4)。此外T4中还出现了medical sciences和legal purposes,表明医学英语和法律英语是较商务英语之后颇受关注的学科领域,与我们之前调查的国内研究情况一致。

(3)在ESP领域,英语作为国际通用语(lingua franca, T2/T3),在以英语为母语者(native speaker, T4)和以英语为二语(second language, T2/T3)或外语(foreign language, T2)的非母语者(non-native speakers, T3)之间的交流中发挥着巨大的作用,具体参见Kwan & Dunworth(2016)、Morell(2015)、Sun & Jiang(2014)等人的研究。

(4)从T2中的doctoral students到T3中的graduate students,再到T4中的university student,反映出研究者对学生层次关注度的变化。调阅文献发现,这几个热点词汇都和学术英语(主要是学术读写能力)相关,反映出从博士生到硕士生再到大学本科生,国际上对学术英语能力的要求越来越低龄化。2006年的JEAP还曾设专栏讨论过中学的学术英语教学。事实上,美国、英国以及我国香港和台湾地区都十分重视学生的学术英语能力(张为民等2011)。与之相比,我国内地(大陆)的学术英语教学还未受到应有的重视,尽管一些教育专家如张为民、张文霞(2011)、蔡基刚(2012, 2015, 2016)、王守仁、姚成贺(2013)、夏纪梅(2014)等已经开始了大学英语教学从通用英语向学术英语转变的探索,但还只是一个开始,要确立学术英语在我国大学英语教学中的重要地位,还有很长一段路要走。

(5) T3和T4中出现了一些新的热点词,如表明研究方法的qualitative analysis、case study、semi-structured interviews、comparative analysis;涉及研究对象的lexical bundles、rhetorical moves、medical sciences、legal purposes等,他们可能成为未来的研究趋势,值得研究者关注。此外,在T3中 oral presentation和communication skills分别出现了3次,遗憾的是在T4中没有出现该类词,希望未来研究者能够多关注口语方面的研究,因为在某些行业如商务领域,口语甚至比写作能力更为重要(Hewings 2002)。

四、结论和建议

通过对近16年ESPJ上的论文进行统计分析可以发现:

1. 我国专门用途英语研究发文量虽然位居42个国家和地区榜首,然而其发文多是来自香港和台湾,内地(大陆)ESP起步较晚,发展较缓。在发文量较多的学者中,位居前列的是国外著名学者Hyland、Parkinson、Evans、Charles、Swales等,但几位中国学者——Kevin Jiang博士、Winnie CHENG教授、葛广纯教授的发文量也在3篇以上,在ESP领域具有一定的影响力。

2. 国际ESP领域研究者的合作情况和国内类似,学者群体分布散乱,学者之间合作关系不强,研究团队不多。从国家合作层面来看,与美国、英国、澳大利亚、加拿大等国相比,中国和其他国家的合作关系较弱。此外,中国的ESP论文基金资助情况也远低于国际资助率,希望未来我国在这些方面能够有所加强。

3. 受Swales等人的影响,体裁分析一直是ESP领域的研究热点。近年来,体裁分析涉及的研究对象广泛,如法律文本、电话/视频交流、商务信函等,但主要还是以学术写作为主。而学术英语在我国才刚刚起步,相关教学和研究有待加强。

4. Mike Scott设计的WordSmith Tools被广泛应用于ESP语料库研究中。可以预测,未来计算机辅助研究将继续在语言学研究领域发挥巨大的作用。

最后,提出一点建议:构建关键词共现网络是运用Citespace分析学科研究热点的主要方法,然而我们在对345篇论文的作者关键词进行共现分析时,并未得到理想图谱。其主要原因是许多关键词如education、English、language、construction、impact等过于宽泛,不利于对关键词进行聚类分析。调阅文献时,我们还发现,有部分论文没有使用关键词。根据Whittaker的观点,关键词共词分析原理最重要的两个假设前提是:作者都很认真地选择关键词;作者在其论文中标引出来的关键词是能够反映其文章的内容的,是值得信赖的指标(转引自李杰、陈超美 2016)。因此我们希望未来期刊在关键词要求上能够更加规范,建议作者在其论文中尽量提供合适的关键词,因为在当今大数据时代,关键词将会发挥越来越重要的作用。

参考文献:

- Breeze, R. 2016. Tracing the development of an emergent part-genre: The author summary [J]. *English for Specific Purposes* 42: 50-65.
- Cheng, A. 2006. Understanding learners and learning in ESP genre-based writing instruction [J]. *English for Specific Purposes* 25(1): 76-89.
- Cheng, W. & Mok, E. 2008. Discourse processes and products: Land surveyors in Hong Kong [J]. *English for Specific Purposes* 27(1): 57-73.
- Dudley-Evans, T. 2001. Editorial [J]. *English for Specific Purposes* 20: 311-312.
- Evans, S. 2010. Business as usual: The use of English in the professional world in Hong Kong [J]. *English for Specific Purposes* 29(3): 153-167.
- Evans, S. 2012. Designing email tasks for the Business English classroom: Implications from a study of Hong Kong's key industries [J]. *English for Specific Purposes* 31(3): 202-212.
- Evans, S. 2013. "Just wanna give you guys a bit of an update": Insider perspectives on business presentations in Hong Kong [J]. *English for Specific Purposes* 32(4): 195-207.
- Flowerdew, J. & Wan, A. 2010. The linguistic and the contextual in applied genre analysis: The case of the company audit report [J]. *English for Specific Purposes* 29(2): 78-93.
- Gollin-Kies, S. 2014. Methods reported in ESP research articles: A comparative survey of two leading journals [J]. *English for Specific Purposes* 36(1): 27-34.
- Hartig, A. J. & Lu, X. F. 2014. Plain English and legal writing: Comparing expert and novice writers [J]. *English for Specific Purposes* 33: 87-96.
- Hewings, M. 2002. A history of ESP through *English for Specific Purposes* [J]. *English for Specific Purposes World*, 12(3). http://www.esp-world.info/Articles_3/Hewings_paper_Bio.htm (accessed 17/05/2017).
- Hyland, K. 2000. *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing* [M]. Harlow: Pearson Education Limited.
- Jackson, J. 2004. Case-based teaching in a bilingual context: Perceptions of business faculty in Hong Kong [J]. *English for Specific Purposes* 23(3): 213-232.
- Jackson, J. 2005. An inter-university, cross-disciplinary analysis of business education: Perceptions of business faculty in Hong Kong [J]. *English for Specific Purposes* 24(3): 293-306.
- Johns, A. M. 2013. *The history of English for specific purposes research* [A]. In Paltridge, B. & Starfield, S. (Ed.). *The Handbook of English for Specific Purposes* [M]. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Kuteeva, M. & Negretti, R. 2016. Graduate students' genre knowledge and perceived disciplinary practices: Creating a research space across disciplines [J]. *English for Specific Purposes* 41: 36-49.
- Kwan, N. & Dunworth, K. 2016. English as a lingua franca communication between domestic helpers and employers in Hong Kong: A study of pragmatic strategies [J]. *English for Specific Purposes* 43: 13-24.
- Lin, L. & Evans, S. 2012. Structural patterns in empirical research articles: A cross-disciplinary study [J]. *English for Specific Purposes* 31(3): 150-160.
- Master, P. 2005. Research in English for specific purposes [A]. In Hinkel, E. (Ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* [C]. Mahwah: Lawrence Erlbaum. 99-116.
- Morell, T. 2015. International conference paper presentations: A multimodal analysis to determine effectiveness [J]. *English for Specific Purposes* 37: 137-150.

- Parkinson, J. & Adendorff, R. 2004. The use of popular science articles in teaching scientific literacy [J]. *English for Specific Purposes* 23(4): 379-396.
- Parkinson, J. et al. 2007. A scaffolded reading and writing course for foundation level science students [J]. *English for Specific Purposes* 26(4): 443-461.
- Parkinson, J. 2011. The Discussion section as argument: The language used to prove knowledge claims [J]. *English for Specific Purposes* 30(3): 164-175.
- Parkinson, J. 2017. The student laboratory report genre: A genre analysis [J]. *English for Specific Purposes* 45: 1-13.
- Pryor, E. & Woodward-Kron, R. 2014. International medical graduate doctor to doctor telephone communication: A genre perspective [J]. *English for Specific Purposes* 35: 41-53.
- Stoller, F. L. & Robinson, M. S. 2013. Chemistry journal articles: An interdisciplinary approach to move analysis with pedagogical aims [J]. *English for Specific Purposes* 32(1): 45-57.
- Sun, Y. & Jiang, J. L. 2014. Metaphor use in Chinese and US corporate mission statements: A cognitive sociolinguistic analysis [J]. *English for Specific Purposes* 33: 4-14.
- Swales, J. M. 2004. *Research Genres: Explorations and Applications* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. 2016. Configuring image and context: Writing “about” pictures [J]. *English for Specific Purposes* 41: 22-35.
- Townley, A. & Jones, A. 2016. The role of emails and covering letters in negotiating a legal contract: A case study from Turkey [J]. *English for Specific Purposes* 44: 68-81.
- Warren, M. 2014. “Preparation is everything”: Meetings in professional contexts in Hong Kong [J]. *English for Specific Purposes* 36: 12-26.
- 蔡基刚, 2012, 全球化背景下我国大学英语教学目标定位再研究[J], 《外语与外语教学》(3): 5-8。
- 蔡基刚, 2015, 再论我国大学英语教学发展方向: 通用英语和学术英语[J], 《浙江大学学报(人文社会科学版)》(4): 83-93。
- 蔡基刚, 2016, 中国高校学术英语存在理论依据探索[J], 《外语电化教学》(1): 9-16。
- 贾卫国, 2010, 《中国ESP研究》创刊研讨会暨首次编委会议发言精选[J], 《中国ESP研究》(1): 7-11。
- 李杰、陈超美, 2016, 《CiteSpace: 科技文本挖掘及可视化》[M]。北京: 首都经济贸易大学出版社。
- 王立非、梁茂成, 2007, WordSmith方法在外语教学研究中的应用[J], 《外语电化教学》(3): 3-7。
- 王守仁、姚成贺, 2013, 关于学术英语教学的几点思考[J], 《中国外语》(5): 4-10。
- 夏纪梅, 2014, 论高校大学学术英语课程的建构[J], 《外语教学理论与实践》(1): 6-9。
- 张为民、张文霞、刘梅华, 2011, 通用英语教学转向学术英语教学的探索——清华大学公外本科生英语教学改革设想[J], 《外语研究》(5): 11-14。

作者简介:

闵小梅 西南医科大学讲师。研究方向: ESP翻译与教学。通信地址: 四川省泸州市龙马潭区香林路1段6号西班牙郡13-2-15, 邮编: 646000。电邮: mxangela@swmu.edu.cn

践行谈判人才培养理念，推进谈判教师专业化发展 ——“首届全国商务谈判师资高级研修班”综述

一、研修班背景及概述

2017年11月24日至11月26日，由教育部高等学校商务英语专业教学协作组和中国管理现代化研究会国际商务谈判专业委员会联合发起并共同主办的“首届全国商务谈判师资高级研修班”在北京成功举办。本次研修班邀请国内众多领域谈判专家、谈判专业名师、知名高校国际商务教育专家、跨国企业海外并购法律事务专家等倾情授课，采用国内领先的课程体系 and 创新的授课模式，对国际商务谈判授课教师进行系统化的专业培训。本次研修班聚焦“一带一路”背景下商务谈判与沟通能力的提升，拓展教师的谈判教学理念、谈判思维方式，创新教学模式、方法和教学技能，提高谈判实务能力和学术科研能力，体现了《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》提出的有关“提高人才培养质量”、“增强社会服务能力”的精神及要求。30名来自全国高校教授商务谈判和商务英语谈判课的中青年骨干教师参加了此次研修班。

研修班采用丰富多样的模块化课程以及理论联系实际、教学与研究相结合的方法。课程主要包含三个方面的内容：谈判课的教学与模拟实践、谈判领域的实践、谈判领域的科研。

1. 谈判课的教学与模拟实践

北京第二外国语学院白远教授做了题为“国际商务谈判环境及模拟谈判案例”的讲座。白教授以案例形式介绍了中国企业在国际商务谈判中应注意的风险防范，需关注谈判的文化环境、经济环境和法律环境，以及目前已有外国人开始研究中国人是如何进行谈判的。白教授还介绍了自己教商务谈判课的各种教学安排、课堂组织、教学中各种案例的使用与实施：如课程导入用的小案例、讲解理论知识用的小型案例、综合性大型案例的操作等。

北京外国语大学谈判学教授李英桃介绍了围绕课堂进行的模拟谈判团队建设的实际操作以及团队建设对课堂谈判教学效果带来的影响，并以两个游戏的形式进行了全场互动，使每个学员亲身体会到团队合作的力量。

对外经济贸易大学商务谈判教学专家朱晓姝教授介绍了商务谈判的礼仪、谈判语言与谈判策略的结合、谈判话语风格与话语权控制。这使学员们体会到谈判语言与心理的关联、语言的恰当使用在谈判中所能起到的重要作用。朱教授还用真实的谈判案例组织学员分组就谈判前的准备进行了头脑风暴活动和实际演练。

中国商务谈判专业委员会副理事长喻显荣研究员介绍了商务谈判课程中实践板块的设计、实施建议以及教师应如何讲评。他将诸多模拟谈判案例进行了分类，建议学员们就某类案例集中介绍其特点再进行点评并及时融入相关知识点；他以视频案例的形式展现了如何点评一场谈判，并强调教师在授课时应注意培养优秀商务谈判人员所应具备的素质和能力。

2. 谈判领域的实践

(1) 谈判案情分析与方案策划

大成律师事务所高级合伙人、著名律师石宛林做了题为“跨境投融资并购的术与道”的讲座。他介绍了中国大型国有企业在海外跨国并购中的特点、趋势、风险与机遇以及并购中存在的问题与挑战；以自己经手的诸多谈判案例为个案介绍如何根据案情分析和环境的变化制定相应的谈判策略及技巧，并演绎了自己在谈判现场的关键说服过程和情感沟通的技巧，给大家留下了深刻的印象。

(2) 商务实践中的礼仪

对外经济贸易大学商务谈判教学专家夏海泉教授做了题为“葡萄酒鉴赏与国际商务礼仪之宴会礼仪”的讲座。他以深厚的文化积淀介绍了葡萄酒的起源、发展过程、品种、发酵过程、酿造的技术方法，并与学员们分享了如何读懂酒标、葡萄酒如何与菜肴搭配、如何品鉴红酒等。

3. 谈判领域的科研

教育部高等学校商务英语专业教学协作组组长、对外经济贸易大学商务英语领域学术带头人王立非教授做了题为“国际商务谈判力对外贸企业出口的影响研究”的讲座。他介绍了商务谈判研究现状、理论发展、能力建模、商务谈判对企业出口的影响研究。此项研究首次构建了国际商务谈判综合竞争力指数模型，也是国内首次开展国际商务谈判竞争力的实证研究。该研究验证了商务谈判对外贸企业出口绩效的影响，验证了谈判语言能力对外贸企业出口绩效的影响，对国际商务谈判教学、商务谈判量具开发和企业商务谈判培训具有应用价值。

二、研修的心得体会与思考

此次讲师团的授课培训既高端又接地气，是“学院派”（教学）、“实战派”（实践）和“学术派”（科研）有机融合的一场谈判学教学盛宴。作为研修班的一名学员，笔者在研修过程中收获良多，以下着重探讨三个方面：

1. 谈判教学理论与实践的融合

讲师团的大部分老师均以案例形式展开授课，注重将谈判理论与实践有机结合，使学员们易于接受。案例的使用是谈判课上的常见教学手段。目前，国内谈判案例的教材奇缺，市面上很少有售。如果购买西方国家的谈判案例，有些不适合本土教学使用，且价格昂贵，学生不太愿意购买。如何解决案例资源问题是谈判课理论与实践结合的瓶颈。

2. 头脑风暴教学法

朱晓姝教授使用了真实的谈判案例，组织学员们进行谈判前的“头脑风暴”活动，讨论案情并制定谈判方案。学员们讨论15分钟后，马上进行组与组之间的谈判，全场同时互动。然后，朱教授请其中一组（笔者所在的组）的谈判双方代表各自到前面陈述，双方充分表达了各自对案情的理解和策划方案，之后朱教授点评利弊得失。这一方法可以帮助学员迅速提高谈判技能。

3. 谈判实践中的语言沟通艺术

从“实践派”石宛林律师的倾情演讲中，笔者体会到无论是哪种谈判方式最后都要落实到语言的具体表现上。谈判与演讲的艺术密不可分。在开设谈判课之前，学生先修演讲课是非常必要的。北京外国语大学专用英语学院在课程设置上已实施该方案若干年了，已形成英语演讲课、英语辩论课和商务英语谈判课“一条龙”的课程体系，效果良好。

三、结语与展望

综上所述，本次研修班体现出教学、实践与科研并重的特色，为谈判课教师提供了交流平台。本文提出三点展望与建议：1. 在中国“一带一路”倡议的大背景下，由于中国谈判人才奇缺，谈判课应成为高校开设的必修课，成为培养国家谈判人才的“蓄水池”；2. 谈判学应成为一个新的学科或独立专业，促进谈判学的迅速发展和人才的有效培养；3. 国内应有大批学者投入到对谈判学的研究中，既提高对谈判理论的研究，又可为企业助力。

北京外国语大学

聂薇

English Abstracts

Learners' Perceptions of Research-Based ESAP Course

.....By Du Jianying, Peng Qimin & Zhang Yue 1

Abstract: Driven by the question of how far EAP (English for Academic Purposes) teachers should go to serve academic purposes, the empirical study sets out to examine learners' perception of a research-based ESAP (English for Specific Academic Purposes) program. Data drawn from questionnaires and the follow-up interviews suggest learners' general positive recognition of ESAP. Students show particular interest in cognitive factors incorporated in English class, and benefit greatly from research-orientated teacher-student interactions. The course also enhances students' confidence in learning EAP by familiarising them with academic genres and conventions. Results of data analysis reveal a weak lineal correlation between students' English language proficiency and their perceptions of the program. This indicates a major advantage of research-based ESAP in providing authentic contexts for academic communication, fostering higher order thinking required for academic success, and reducing affective filters in linguistically oriented language classes. Pedagogical implication of the study highlights the fixed value as well as flexible weighting of language proficiency in EAP course design.

Key words: ESAP; research-based approach; student perceptions; language proficiency; cognitive ability

On Characteristics of Academic Summary Writing by Chinese Undergraduates of Non-English Majors

..... By Li Qiong 18

Abstract: This study analyzes the characteristics of an English summary paragraph written by 107 EFL university students of intermediate proficiency under the test condition. The results show that in most summaries the source text was not correctly referred to; the topic sentence was either absent or not complete;

most of the main points were included; and most of the content idea units were accurate; but significantly more words were used than required, indicating their comparatively weak abilities in abstracting and summarizing. Therefore, it is necessary to provide appropriate summary writing instructions so as to help students write to read and write to learn the target language.

Key words: non-English majors; summary writing; writing characteristics

Optimizing the English Curriculum for Medical University Students Based on “Needs Analysis”

.....By Lu Fengxiang, Tian Tian, Li Xingming & Liu Han 27

Abstract: Guided by the theory of needs analysis, this study probes into the optimization of English curriculum for medical talents based on a survey questionnaire. The authors proposed a design of the English curriculum with “Levels, Stages & Modules”. It is hoped that the newly constructed English curriculum could contribute greatly to the cultivation of high-level medical professionals in China.

Key words: needs analysis; medical universities; English curriculum

Development of “TCM English Proficiency Test” and Data Analysis of Pilot Test

..... By Ding Nianqing, Ren Rongzheng, Zhou En, Duan Yingshuai, Yang Xingjun,
Zhang Liying & Shi Jianrong 37

Abstract: Authorized by the International Cooperation Department of the State Administration of Traditional Chinese Medicine, the TCM Translation Branch of China Association of Chinese Medicine and Shanghai University of Traditional Chinese Medicine undertook the research and preparations of TCM English proficiency test project. This paper covers the organization and implementation of the project, and the orientation and design of the test, and analyzes the data of the pilot test.

Key words: English for specific purposes (ESP); language test; English for traditional Chinese medicine; pilot test

VOICE-Based Empirical Study of Agreeing Expressions in Oral Business English Textbooks

..... By Gong Yifan 47

Abstract: This article reports an empirical study of the expressions of agreement for the improvement of authenticity and practicality of the current oral business English textbooks used in China with the help of corpora. The data of expressions of agreement are collected from three mainstream business English oral textbooks in China and the selected parts of the Vienna-Oxford International Corpus of English. The frequency of agreeing expressions in the textbooks is respectively compared and analyzed against that in the VOICE. The results from the quantitative and qualitative analyses reveal that there are significant differences between Business English textbooks and authentic English in the corpus in expressing agreement. The most frequent expressions of agreement and the popular ways of agreeing differ between textbooks and corpora. Some expressions of agreement in the textbooks are not authentic enough. Simultaneously, there is a lack of the natural, simple and short utterances in textbooks. On the basis of the findings, suggestions are put forward as to the revision of textbooks through corpus data analysis to provide naturally occurring expressions.

Key words: VOICE; oral business English textbooks; expressions of agreement; frequency

Practicability and Effectiveness of Team Teaching in the Academic English Course for Postgraduates—An English Paper Oral Presentation Course

..... By Chen Zhuo, Lin Yi & Han Dong 54

Abstract: Based on team teaching and needs analysis, this study constructs an English paper oral presentation course, which involves the participation of an English teacher, a subject-matter teacher and postgraduates, including lectures, oral presentations and a salon. Then, the course was conducted with 14 postgraduates for 12 weeks. Through comparisons of students' presentation performance and analysis of the results of a student perception survey and a group interview, it is found that the team teaching-based English paper oral presentation course can significantly improve students' English paper

presentation ability. Moreover, students give very favorable feedback on team teaching of the course. It is suggested that team teaching has a huge pedagogical potential in teaching English for Academic Purposes.

Key words: team teaching; teaching English for Academic Purposes; postgraduates; English paper oral presentation

On Possibility of Applying the Three Basic Business Communication Principles to the Teaching Process

..... By Zhang Yun 65

Abstract: As a major form of communication in international business, Business English Writing has its distinctive language features and principles. Focusing only on language ability and terminology, traditional in-class Business English teaching pays less attention to the process of text conception and production. For the purpose of seeking for new approaches in Business English teaching, the thesis analyses the possibility of applying the three basic business communication principles to the teaching process.

Key words: Business English writing; business communication principles; thinking model; writing strategies

Investigation of the Effects of Peer Feedback in Business English Writing

..... By Gui Ying 73

Abstract: This study investigates the effects of peer feedback in a Business English writing course in a Chinese university in Shanghai. In this course, Chinese sophomores (n=70) were divided into two different learning groups. Group A conducted self-feedback, while Group B conducted peer feedback. All the subjects received BEC writing tests at the beginning and the end of the course. After analyzing all the texts in the pre-test and post-test, the following results were generated: 1) Peer feedback among Chinese university students did not improve their language accuracy significantly; 2) Peer feedback did improve students' genre awareness in some respects; 3) Peer feedback enhanced students' overall Business English writing skill significantly. Therefore, peer feedback is valuable for college level Business English writing in China and suggestions for its application in Chinese college writing are provided.

Key words: Business English writing; peer feedback; language accuracy; genre awareness; overall writing ability

Research on Application of Back Translation in the Technical Writing Course

.....By Zhang Hongyan & Xu Binbin 88

Abstract: Considering the current development in technical writing education as well as the development of technical writing in China, this study introduces back translation to the teaching of technical writing, with the aim of helping students improve their technical writing ability. Experimental results show that back translation is applicable and effective in the teaching of English technical writing.

Key words: back translation; English technical writing; technical writing education

An Empirical Study on the Teaching of Genre Analysis-Based Product Instruction Translation

.....By Wang Xiaohui & Gao Juxia 98

Abstract: Based on genre analysis and functional grammar theory, the paper summarizes the functions, stylistic features and translation principles of product instructions, by adopting two NEC printer instruction translations for a case study. It studies the sequence and frequency of occurrence of moves in different sample texts, and explores the generic structure and functional features of product instructions. Suggestions are provided on how to improve the quality, objectivity and readability of translation products. Methods to eliminate cultural barrier and to achieve effective translation are explored. It emphasizes the cultural difference based on the theoretical framework, and analyzes the move structure and the translation principles. The paper aims to provide pedagogic suggestions to guide teaching practices and is important to cross-cultural business communication.

Key words: cross-cultural business communication; translation of product instructions; pragmatics translation; translation strategy

Towards Constructing a Teaching Model of Back-Translation Cooperative Learning in EST

.....By Yi Han 104

Abstract: “Back-translation” is a translation of a text translated back into the source language, made without reference to the original text. The author proposes its applications, combined with Cooperative Learning (CL) methods, in EST (English for Science and Technology). In light of cultural-historical activity theory and expansive learning models proposed by Yrjö Engeström, the author collected data from three levels of EST learners, with a purpose to identify (1) their primary contradictions and (2) the competences that the activity had helped to develop, as a valid basis and starting point towards constructing a compressive and expansive teaching model of Back-Translation Cooperative Learning in EST.

Key words: back-translation; EST teaching; activity theory

An Explorative Endeavor to Develop EGAP Courses for Science and Engineering Undergraduates

.....By Ye Yunping 113

Abstract: While the requirements for students’ academic English competence have been increasing, many universities have dramatically reduced the number of credit hours for the College English course. To address this issue, this paper uses the example of a typical research-oriented technical university to argue that, with the constraint of credit hours, undergraduate English teaching should focus on English for General Academic Purposes (EGAP) which takes into consideration both the students’ educational background and their academic development plans. Before teaching research paper writing, the courses first give students sufficient exposure to a variety of high quality authentic academic discourse, which aims to cultivate students’ thinking style, academic literacy, and genre awareness required for prospective scientists and technologists. The courses gradually integrate writing into reading to enable those who plan to pursue advanced degrees to write academic genres such as lab reports, literature reviews, and research articles.

Key words: science and engineering students; English for General Academic Purposes; curriculum design; teaching materials; teaching methods

A Learning-Centered Course Design of Scientific Writing

.....By Li Ping 120

Abstract: The author designed the course of Scientific English Writing for postgraduates with a learning-centered approach suggested by Hutchinson & Waters (1987), after analyzing target situation and learning needs through questionnaires and interviews from 2013 to 2016. Results proved the course design to be effective in that the students' post-test scores were significantly higher than those of the pre-test ($p < 0.01$) and they thought highly of the course. This study aims to bring insights into the design of similar courses in science and engineering colleges.

Key words: English for postgraduates; needs analysis; learning-centered; scientific writing in English; course design

English Competences Needed for the Workplace in China: An Investigation of Discursive Competences

.....By Huang Ping & Mei Di 128

Abstract: Based on Bhatia's (2004) concept of discursive competence, the study has attempted to investigate the English language needs of Chinese enterprises through qualitative and quantitative research methods. One hundred and three respondents from various types of enterprises located in different parts of China participated in this survey. The results show that the geographical location and the type of enterprises have significant impacts on the employee English competency needed for job-hunting. Additionally, the respondents in different areas have distinctly different attitudes towards English competency in conference attendance, document production and E-mail writing. It is also revealed that the competence of social skills is of paramount importance. In conclusion, the paper suggests that syllabuses should be adjusted according to the students' major and educational stage to integrate learning-centered approach with workplace requirements.

Key words: Chinese enterprises; discursive competence; course design; learning-centered approach

The Development and Focus of International Research on ESP—An Analysis Based on Web of Science and CiteSpace

.....By Min Xiaomei 143

Abstract: Three hundred and forty-five papers issued in *English for Specific Purposes* from January 2002 to April 2017 were selected and data about the authors, countries and regions, reference papers and research focus were analyzed. The results show that China ranked No. 1 among 42 countries and regions in terms of the number of published papers, while most of these papers were from Hong Kong and Taiwan, which suggests that the Chinese mainland is far behind in ESP research; similar to the situation in China, there has been little cooperation among international scholars and the number of research teams is very small; China had less cooperation with other countries compared with the United States, Britain, Australia, Canada; the papers' funding rate in China is far below the international mean level; genre analysis and research articles remain the hot topics in ESP research, but there were not many related studies in China (except Hong Kong and Taiwan); Wordsmith tools have been widely used in ESP corpus research which reflects the modernization of research methods. It is likely that computer-aided software will play a greater role in ESP research.

Key words: English for Specific Purposes (ESP); research situation; research focus; visualization analysis

本刊稿约

ESP (English for Specific Purposes, 专门用途英语) 指满足学习者特殊需要的英语, 主要包括专门职业和学术领域内所使用的英语的语法、词汇、句式、语篇、文体等特殊语言技能。ESP教学重视在具体工作场合的英语应用能力和跨文化交际能力的培养, 满足不同学习者群体的专门需要, 追求英语学习效率的最大化。ESP教学的上述特点代表了我国英语教学改革的发展方向。

《中国ESP研究》是中国外语界第一家致力于专门用途英语理论与教学研究的学术期刊, 由北京外国语大学主办, 中国英汉语比较研究会专门用途英语专业委员会承办, 外语教学与研究出版社协办。该刊与国际学术前沿接轨, 审稿制度和编辑体例严格遵从国际惯例, 聘请国内外知名专家组成编委会, 实行同行专家匿名审稿制度。目前每年出版两期。

《中国ESP研究》主要发表有关专门用途英语的理论与教学实践研究成果, 关注从理论和实践的角度对专门用途英语进行的全方位、多层次研究。本刊设有以下主要栏目: ESP理论前沿、ESP语言研究、ESP课程设计、ESP教学法研究、ESP测试研究、ESP教材研究、ESP教师发展研究、学界动态。本刊热忱欢迎具有创新性、学术性和指导性的高质量论文投稿, 着力推介原创性理论成果与具有可操作性的教学改革成果。

来稿请严格遵守《高等学校哲学社会科学研究学术规范(试行)》; 选题应具有理论意义或现实意义; 文章力求论点鲜明、方法得当、资料翔实、论证严密。来稿凡论文以6000字以下为宜, 简介、报道等不超过3000字。来稿一律使用Word 2003排版, 论文具体格式请参照本刊所附《论文格式说明》。论文请附中、英文摘要和关键词。来稿正文请勿署作者姓名和单位, 须另附页写明论文题目、姓名、单位、学历、职称、职务、研究方向、通讯地址、联系电话、E-mail等信息。

为了保证本刊的学术质量, 《中国ESP研究》聘请国内外知名专家组成编委会, 实行同行专家匿名审稿制。来稿请务必保证文章版权的独立性, 严禁抄袭, 否则后果自负。编辑部有权出于版面需要对稿件进行必要的修改。稿件投出后3个月内若未接到本刊用稿通知即可自行处理, 请勿一稿多投。

电子投稿请发送至《中国ESP研究》邮箱 chinesejournal esp@163.com, 并注明“论文投稿”。无法实现电子投稿的作者, 可将稿件寄至北京外国语大学44号信箱《中国ESP研究》编辑部, 邮编: 100089。

《中国ESP研究》编辑部

附：论文格式说明

1. 稿件构成

论文中文标题、英文标题

中文提要（不少于200字）；英文提要（不少于150词）；中、英文关键词（各3-5个）

论文正文（与上述内容分页）

参考文献

附录等（如果有）

作者信息（另页）：姓名、单位、学历、职称、职务、研究方向、通讯地址、联系电话、E-mail地址

2. 正文格式

1) 标题：一般单独占行，居左；段首小标题，前空两格，后空一格。

2) 层次编码：依次使用一、二、三……；1. 2. 3……；1)、2)、3)……。也可使用1. 1、1. 2、1. 3……的格式。

3) 正文：一律以Microsoft Word 2003格式提供。正文采用5号宋体字，一律采用单倍行距。引文务请核实无误，并注明出处。

4) 图表：图表分别连续编号，图题位于插图下方，表题位于表格上方，图题格式为“图1图题”，表题格式为“表1表题”。图题、表题及图表中的文字一律采用中文。

3. 注释

注解性内容分附注、脚注和夹注。

1) 附注

一般注释采用附注的形式，即在正文需注释处的右上方按顺序加注数码1、2、3、……，在正文之后写明“附注”或“注释”字样，然后依次写出对应数码1、2、3、……和注文，回行时与上一行注文对齐。

2) 脚注

对标题的注释或对全篇文章的说明以脚注的形式处理，注号用*，而不用阿拉伯数字，列在当页正文下，正文和脚注之间加一横线。其他同一般注释。

3) 夹注

夹注可采用以下几种形式（其中“作者姓/名”表示引文或所依据的文献为中文作者的用其姓名，英文作者的用其姓氏）：

——（作者姓/名 年代：原文页码）例如：随着语篇研究的深入，人们认识到“只有把交际过程的所有因素都包容进来时，语篇才能得到恰当的解释和描写”（Dogil *et al.* 1996: 481）。

——作者姓/名(年代:原文页码)例如:Leather(1983:204)认为“音段音位层面的迁移是受本身制约的,而超音段音位层面的迁移具有聚集性,因此更为严重”。

——(作者姓/名 年代)例如:研究表明,可控因素通常包括动机、观念和策略(Wen 1993;文秋芳、王海啸 1996)。

——作者姓/名(年代)例如:Halliday(1985)认为,从语言的使用角度看,情景语境中有三个因素最为重要。

4. 参考文献

论文和书评须在正文后附参考文献,注意事项如下:

1) 注明文中所有引文的出处和所依据文献的版本情况,包括:作者的姓、名;出版年;篇名、刊名、刊物的卷号和期号、文章的起止页码;书名、出版地和出版者。

2) 在每一文献后加注文献类别标号,专著标号为[M],论文集为[C],论文集内文章为[A],期刊文章为[J],报告为[R],博士论文和硕士论文为[D]。

3) 文献条目按作者姓氏(中文姓氏按其汉语拼音)的字母顺序、中外文分别排列。外文文献在前,中文文献在后。同一作者不同时期的文献按出版时间的先后顺序排列。外文书名以斜体书写,实词首字母大写;外文论文篇名以正体书写,仅篇名首字母大写。每条顶格写,回行时空两格。

4) 网上下载的文​​献应注明相关网页的网址。

5. 引文

引文较长者(中文100字以上,外文50词以上,诗2行以上)宜另起一行,不加引号,左边缩进一格。

6. 译名

外文专有名词和术语一般应译成中文。不常用的专有名词和术语译成中文后,宜在译名第一次出现时随文在括弧内注明原文。英文人名可直接在文中使用,不必译成中文。

7. 例句

例句较多时,宜按顺序用(1)(2)(3)……将之编号。每例另起,空两格,回行时与上一行例句文字对齐。外文例句可酌情在括弧内给出中译文。

其他未注明的项目格式请参照外研社出版的《外语教学与研究》中的格式要求。