

# Contents

|  |               |
|--|---------------|
| <b>Figures</b>   | <b>iv</b>     |
| <b>Tables</b>  | <b>v</b>      |
| 总序   | 孙有中 vi        |
| 导读   | 许宏晨 ix        |
| <b>Acknowledgements</b>  | <b>xxvii</b>  |
| <b>Introduction: How to use this book</b>                      | <b>xxviii</b> |
| 1 Learning with this book                                      | xxviii        |
| 2 The contents   | xxviii        |
| 3 Teaching with this book                                      | xxx           |
| 4 Defining our terms   | xxxi          |
| <b>SECTION I The field of EAP</b>                              | <b>1</b>      |
| <b>Chapter 1 The scope of EAP</b>                              | <b>3</b>      |
| 1 What does EAP practice involve?                              | 5             |
| 2 What is academic English like?                               | 6             |
| 3 What do we research in academic English?                     | 8             |
| 4 On being a reflective practitioner                           | 10            |
| 5 Profiles of practice   | 12            |
| 6 Further reading and resources                                | 14            |
| <b>Chapter 2 The global context of EAP</b>                     | <b>16</b>     |
| 1 English as a lingua franca                                   | 17            |
| 2 English-medium instruction                                   | 17            |
| 3 EAP settings and participants: Implications for EAP teaching | 19            |
| 4 Problematizing global EAP                                    | 21            |
| 5 Profiles of practice   | 25            |
| 6 Further reading and resources                                | 27            |
| <b>Chapter 3 The institutional contexts of EAP</b>             | <b>29</b>     |
| 1 EAP provision  | 30            |
| 2 Who are the students in EAP classes?                         | 32            |
| 3 Who are the EAP teachers?                                    | 33            |

|   |  |            |
|---|--|------------|
| 4   | How is EAP teaching funded?                          | 34         |
| 5   | Who 'owns' EAP?                                      | 36         |
| 6   | The status of EAP                                    | 37         |
| 7   | Profiles of practice                                 | 39         |
| 8   | Further reading and resources                        | 41         |
| <b>SECTION II Planning for EAP</b>            |  | <b>43</b>  |
| <b>Chapter 4 Approaches informing EAP</b>     |  | <b>45</b>  |
| 1   | Corpus-based approaches to EAP                       | 45         |
| 2   | Genre-based approaches to EAP                        | 49         |
| 3   | Social context-based approaches to EAP               | 55         |
| 4   | Choosing approaches                                  | 57         |
| 5   | Profiles of practice                                 | 57         |
| 6   | Further reading and resources                        | 60         |
| <b>Chapter 5 Planning EAP provision</b>       |  | <b>61</b>  |
| 1   | Needs analysis                                       | 61         |
| 2   | Learning objectives                                  | 67         |
| 3   | Curriculum and syllabus design                       | 69         |
| 4   | Profiles of practice                                 | 72         |
| 5   | Further reading and resources                        | 75         |
| <b>Chapter 6 EAP materials</b>                |  | <b>77</b>  |
| 1   | Authenticity of materials                            | 78         |
| 2   | Working with published materials                     | 81         |
| 3   | Developing your own materials                        | 86         |
| 4   | Technology and materials                             | 89         |
| 5   | Profiles of practice                                 | 91         |
| 6   | Further reading and resources                        | 92         |
| <b>SECTION III Teaching and assessing EAP</b> |  | <b>95</b>  |
| <b>Chapter 7 Academic discourse</b>           |  | <b>97</b>  |
| 1   | Variation in academic discourse                      | 98         |
| 2   | Key features of academic discourse                   | 103        |
| 3   | Teaching and learning features of academic discourse | 110        |
| 4   | Profiles of practice                                 | 112        |
| 5   | Further reading and resources                        | 114        |
| <b>Chapter 8 Academic vocabulary</b>          |  | <b>116</b> |
| 1   | What kinds of vocabulary are there?                  | 117        |
| 2   | Multi-word units                                     | 120        |
| 3   | Teaching and learning vocabulary                     | 123        |

|   |   |            |
|---|---|------------|
| 4   | What vocabulary do EAP learners need?       | 124        |
| 5   | How is vocabulary taught and learned?       | 125        |
| 6   | Testing vocabulary                          | 126        |
| 7   | Profiles of practice                        | 128        |
| 8   | Further reading and resources               | 130        |
| <b>Chapter 9</b>                                | <b>Written expert genres</b>                | <b>132</b> |
| 1   | What are the research genres?               | 133        |
| 2   | Disciplinary differences                    | 138        |
| 3   | Teaching the expert genres                  | 139        |
| 4   | Profile of practice                         | 145        |
| 5   | Further reading and resources               | 146        |
| <b>Chapter 10</b>                               | <b>Written learner genres</b>               | <b>148</b> |
| 1   | Undergraduate genres                        | 149        |
| 2   | Graduate genres: Thesis and dissertation    | 152        |
| 3   | Teaching and learning academic writing      | 156        |
| 4   | Profiles of practice                        | 162        |
| 5   | Further reading and resources               | 164        |
| <b>Chapter 11</b>                               | <b>Spoken genres</b>                        | <b>165</b> |
| 1   | Academic listening                          | 166        |
| 2   | Academic speaking                           | 174        |
| 3   | Profiles of practice                        | 178        |
| 4   | Further reading and resources               | 180        |
| <b>Chapter 12</b>                               | <b>Assessment and feedback in EAP</b>       | <b>182</b> |
| 1   | Purposes of assessment                      | 182        |
| 2   | Quality criteria in assessment              | 183        |
| 3   | Giving and using diagnostic tests           | 186        |
| 4   | Forms of assessment                         | 189        |
| 5   | Response and feedback                       | 192        |
| 6   | Cheating and plagiarism                     | 193        |
| 7   | Profile of practice                         | 195        |
| 8   | Further reading and resources               | 197        |
| <b>Conclusion: Moving forward into practice</b> |   | <b>198</b> |
| 1   | EAP exists to serve the learner             | 198        |
| 2   | Discourse and the disciplinary conversation | 198        |
| 3   | Professional development                    | 199        |
| <b>Glossary</b>                                 |   | <b>200</b> |
| <b>References</b>                               |   | <b>207</b> |
| <b>Index</b>                                    |   | <b>220</b> |

# Figures

|             |   |            |
|-------------|---|------------|
| <b>4.1</b>  | <b>Concordance on the word <i>variety</i></b>                           | <b>48</b>  |
| <b>4.2</b>  | <b>The CARS model</b>   | <b>51</b>  |
| <b>5.1</b>  | <b>Areas of needs analysis</b>  | <b>62</b>  |
| <b>5.2</b>  | <b>Selection of learning objectives from an academic writing course</b> | <b>68</b>  |
| <b>8.1</b>  | <b>The format of the Vocabulary Levels Test</b>                         | <b>127</b> |
| <b>8.2</b>  | <b>The format of the Vocabulary Knowledge Scale</b>                     | <b>128</b> |
| <b>9.1</b>  | <b>Interrogating the research article</b>                               | <b>143</b> |
| <b>9.2</b>  | <b>Unpacking the features of academic discourse</b>                     | <b>144</b> |
| <b>9.3</b>  | <b>Definitions of <i>euphemism</i></b>                                  | <b>146</b> |
| <b>10.1</b> | <b>Moves and steps in thesis discussion sections</b>                    | <b>155</b> |
| <b>10.2</b> | <b>Moves and steps in thesis conclusions</b>                            | <b>156</b> |
| <b>11.1</b> | <b>Moves and steps in lecture introductions</b>                         | <b>167</b> |
| <b>11.2</b> | <b>Moves and steps in conference presentation introductions</b>         | <b>175</b> |
| <b>12.1</b> | <b>IELTS band descriptors</b>   | <b>187</b> |

# Tables

|             |  |     |
|-------------|--|-----|
| <b>4.1</b>  | <b>Genre families and their social functions</b>       | 53  |
| <b>7.1</b>  | <b>Theme and rheme</b>                                 | 103 |
| <b>10.1</b> | <b>Structure of research reports</b>                   | 151 |
| <b>10.2</b> | <b>Three PhD thesis structures</b>                     | 153 |
| <b>10.3</b> | <b>Approaches to writing instruction</b>               | 161 |
| <b>12.1</b> | <b>Comparison of proficiency frameworks and levels</b> | 190 |

# 总序

专门用途英语 (English for Specific Purposes, ESP) 是指把英语作为二语或外语的人士在某一特定领域所使用的英语。ESP 教学与研究兴起于 20 世纪 60 年代, 经过半个多世纪的发展, 已在应用语言学领域成为一门显学。ESP 研究特别关注词汇、句法等语言知识以及听、说、读、写等语言技能。这类研究重在描写 ESP 的语言本体特征以及 ESP 使用者的语言综合运用能力, 而且往往与具体领域相结合, 比较常见的研究包括科技英语、法律英语、医护英语、商务英语、文秘英语、航空英语、学术英语 (含出版英语), 等等。ESP 研究可采用多种方法, 比如采用语料库方法研究语言本体特征, 采用跨文化修辞方法研究交际过程中的语言使用, 采用批评话语分析方法研究语言使用者的权力和地位, 采用民族志方法研究语言与情境之间的互动, 采用多模态方法研究 ESP 的综合特点, 等等。此外, 研究者还可以从性别、种族等多视角讨论 ESP 的相关问题。在以上研究的基础上, 英语教师结合课堂教学实践进行 ESP 研究, 旨在解决 ESP 的教学问题, 主要包括学习者需求分析、ESP 课程设计、ESP 体裁分析、ESP 考试与评价、现代信息技术与 ESP 教学, 等等。

我国的 ESP 教学与研究始于改革开放时期。20 世纪 80 年代以引介相关研究为主, 90 年代个别院校开始小范围教学试点。进入 21 世纪以来, 国内 ESP 教学和研究发展呈显著上升趋势。2008 年 9 月, 北京外国语大学成立专用英语学院。2010 年, 专用英语学院主办的《中国 ESP 研究》创刊, 它是我国第一本以专门用途英语教学与研究为主题的学术期刊, 为我国 ESP 研究者和教师提供了重要的学术交流平台。2013 年,

我国第一份地方性大学英语教学指导文件《上海市大学英语教学参考框架（试行）》颁布，为 ESP 教学在上海市各大高校的实施提供了政策依据。随后，教育部高等学校大学外语教学指导委员会颁布的《大学英语教学指南（2017 版）》将 ESP 课程纳入大学英语教学体系。

四十余年来，ESP 教学与研究在我国已取得显著成就，但仍然面临一系列挑战。比如，ESP 研究的深度和广度还有待拓展，ESP 教材开发需要加快步伐，适合中国国情的 ESP 教学模式需要进一步探索，ESP 教师教育和教师发展路径需要开拓创新，等等。解决好这些问题，有利于中国 ESP 教学与研究行稳致远，为培养“一带一路”建设、创新型国家建设和中国参与全球治理所需要的高层次国际化人才作出更大贡献。

“专门用途英语教学与研究前沿丛书”由外语教学与研究出版社引进出版，是一套堪称经典的 ESP 研究工具书和教学参考书。《专门用途英语导论》(*Introducing English for Specific Purposes*)是一部指导专门用途英语教学与实践的学术著作，对专门用途英语的基本概念和实践进行了系统、深入的描述。《专门用途英语课程设计》(*Introducing Course Design in English for Specific Purposes*)阐释了专门用途英语课程设计的步骤、原则、方法，同时还展示了具体的应用案例。《体裁与专门用途英语》(*Introducing Genre and English for Specific Purposes*)基于体裁理论探讨如何设计行之有效的专门用途英语课堂教学活动，提升学习者在不同行业语境下的体裁意识和体裁能力。《学术英语导论》(*Introducing English for Academic Purposes*)是一部入门教材，从宏观到微观全面地描绘了学术英语领域的概貌，包括课程设计、教材选取与编写、语篇特征、评估与反馈等内容，旨在引导初涉学术英语教学领域的教师开展教学实践，或进行学术研究。《商务英语导论》(*Introducing Business English*)是一部通俗易懂的参考书，系统考察了商务英语教学和研究领域中的重要话题，包括商务英语的使用背景、口语和书面语体裁特征、教学方法

等，可供广大商务英语师生和商务人士阅读参考。

该丛书的显著特点是理论联系实际、案例丰富、条理清晰、简明易懂，特别适合我国高校 ESP 研究入门者和 ESP 新手教师。不仅如此，该丛书各分册既自成一体，又相互呼应，彼此相得益彰。读者如果想要了解 ESP 的全貌，可以先从《专门用途英语导论》一书开始；如果需要深入研习 ESP 的课程设置，可以直奔《专门用途英语课程设计》；如果对具体领域的专门用途英语感兴趣，不妨选择《学术英语导论》或《商务英语导论》，同时参考《体裁与专门用途英语》，深入了解不同类型的专门用途英语的特点和共性。读者尽可以各取所需，使该丛书为己所用。

他山之石，可以攻玉。引进的目的在于自主创新。我们期待中国的 ESP 研究能基于丰富的本土教学实践，创造出具有中国特色的 ESP 理论体系与教学方法，为中国英语教育的改革创新作出更大贡献。

孙有中  
北京外国语大学  
2021 年 10 月

# 导读<sup>i</sup>

## 1. 目标读者与全书结构

《学术英语导论》(*Introducing English for Academic Purposes*) 由英国剑桥大学 Maggie Charles 和瑞典林奈大学 Diane Pecorari 两位颇具学术英语教学和研究经验的学者联合撰写。这是一本入门教材,从宏观到微观系统全面地描绘了学术英语领域的基本概貌,包括其定义、学科定位、课程设计、教材选取与编写、话语特征、词汇特征、评估与反馈等内容,旨在引导初涉学术英语教学领域的教师开展教学实践,或进行科学研究。除了教师群体之外,应用语言学专业的硕博士研究生也可以从中获得启发,找到研究方向,进行选题挖掘。

全书共 12 章,分为三大部分。第一部分介绍学术英语 (English for Academic Purposes, EAP) 这一领域的基本情况,包括学术英语的定义和研究范围 (第一章)、学术英语使用及教学的全球背景 (第二章)、学校教育视角下的学术英语 (第三章)。这一部分旨在让读者了解学术英语的宏观背景,为后续章节的学习奠定基础。第二部分介绍学术英语课程的规划,包括学术英语的教学与研究方法 (第四章)、学术英语课程设计 (第五章)、学术英语教材选取与编写 (第六章)。该部分既包括比较宏观的课程设计方案,也包括比较具体的教材选择技巧,旨在为第三部分奠定基础。第三部分结合教学实例,介绍学术英语的具体特点及其教学方法,以及学术英语的测评手段,涉及学术英语话语特征 (第七章)、学术

---

i 导读作者特别感谢编辑王小雯的修改建议和文字润色。文中出现的不当之处由导读作者负责。

英语词汇（第八章）、专家作者书面语体裁（第九章）、学习者书面语体裁（第十章）、学术英语口语体裁（第十一章）、学术英语测评与反馈（第十二章）。这一部分聚焦学术英语的语篇、词汇、体裁等方面，旨在通过详细分析，向教师介绍学术英语教学过程中需要关注的具体层面及其实现方法。

## 2. 各章内容简介

### 第一章

第一章介绍了学术英语的范围和属性。学术英语是专门用途英语（English for Specific Purposes, ESP）的一个分支，是指在学术交流活动中所使用的英语。由于学术活动涉及不同学科，因此学术英语又进一步分为通用学术英语和专门学术英语。本书中所用的“学术英语”实际上指的是通用学术英语，即各个学科通用的从事学术活动时所需要使用的英语。通用学术英语教师的主要任务有三：开发教学材料、进行教学、开展科学研究。虽然这看上去和通用英语教学（English language teaching, ELT）并无不同，但是学术英语教学更强调从学习者需求出发进行教学。也就是说，学术英语教学的大纲可能各不相同。正是因为这一点，学术英语教师才更需要根据学生实际开发教学材料，而在通用英语教学中，可以使用统一的教材。学术英语教师面临的情境也不同，他们需要和学生共同在学科知识和英语之间建立联系，因此需要与学生相互学习。此外，学术英语教师还要向学科教师学习。这些都是全新的挑战。

学术英语有其自身特点，比如书面学术英语的特点是句子长，表达正式，术语多，抽象概念多。我们之所以能很容易地区分什么是教材什么是小说，就是因为它们的体裁不同。从教学角度看，上述特点是重点，教师要引导学生关注并掌握这些特点，以提升学术英语综合能力。

学术英语研究主要采用语料库的方法，因为其研究对象主要是语言

本体。具体来说，学术英语研究关注三大方面：学术英语语言特点、体裁特点，以及学科类别对学术英语的影响。语言特点主要涉及词汇、语法、语用等方面；体裁特点方面的研究主要关注不同类型学术体裁的特点，比如研究论文的语步等；学科类别影响方面的研究主要通过对比分析的方法考察学术英语的学科间差异。

最后，作者建议学术英语教师要不断加强自我反思能力，比如，思考以下问题：在英语作为国际通用语（English as a lingua franca, ELF）的背景下，学术英语的广泛使用对非英语母语者的语言使用可能会产生哪些影响？另外，学术英语能否真正做到政治中立和意识形态中立而不受英语母语者的主观影响？如何平衡通用学术英语教学与专门学术英语教学，使学生获得最大收益？

## 第二章

第二章介绍了学术英语所处的全球背景。作者首先指出，英语已经是国际通用语，因此英语也就自然而然地成为国际学术交流中的通用语言。虽然这对母语为非英语的学者来说，意味着更多的投入和障碍，但目前来看这已经是一个不争的事实。此外，越来越多的大学生跨国学习以及英语在具体课程中的作用不断凸显的趋势需要高校重视英语在教育中的作用，甚至进行全英文教学（English-medium instruction, EMI），这从另一个角度强化了英语作为国际通用语的地位。

上述情况促使学术英语教学发生相应变化。内圈国家和扩展圈国家的学术英语教学情况比较接近，学习者普遍愿意接受英语作为教学语言。但是对于外圈国家而言，情况比较复杂，因为英语和当地其他语言的地位较量比较严重。所以，学术英语教师必须要考虑学生学习过程中的情感因素，并适当加以引导。

针对本章讨论的现象，作者对学术英语教学进行了反思，旨在提醒

读者谨慎对待学术英语。作者具体做了以下反思：全英文教学对非英语母语者英语学习的促进作用可能有限，有时也可能给教师带来教学方面的问题；它通常会使学习者对其他语言（如母语）的接触减少，而且有可能会威胁其他语言作为教学语言的主体地位。英语母语者的语言水平不能作为非英语母语者英语学习的终极目标，因为对后者而言，英语主要是他们用来进行学术交流的语言工具，只要交际目的能够成功达成，那么其学术英语学习就是成功的。在英语课堂上使用母语原先被认为是不恰当的，但后来的一些研究表明，在学术英语课堂上采用超语实践（*translanguaging*）的方法能鼓励学生综合运用各种语言资源，提升教学效果。

### 第三章

第三章介绍国家政策和学校管理等因素如何影响学术英语教学。这主要包括以下五大方面：学术英语课程的开设、班级学生构成、师资配备、资金支持、管理机构。就课程开设而言，这不是学术英语教师能够决定的，而是由其所在机构决定的，比如是否开设学术英语课程、开设哪种课程、何时开设、学时数、学分数、学生数。管理机构需要考虑实际情况、学生需求、课程吸引力等诸多因素。

第二个方面是班级学生构成。这在很大程度上也不是任课教师能够决定的，它主要取决于三个因素。其一是学校规模。学校规模小，学术英语课程种类自然也少；学校规模大、学生种类多，学术英语课程种类也会相应增加。其二是学生英语水平。学生人数越多，就越容易将英语水平相同的学生组织在一起。学校管理者在开设学术英语课程时，需考虑学生的英语学习年限、英语考试成绩等能够反映学生英语水平的因素。其三是学生的学科背景。专门学术英语课程通常面向特定学科领域的学生，而通用学术英语课程一般面向所有学科领域的学生。

第三个方面是师资配备。学术英语教师主要有两类：具有通用英语

教学背景，而后对学术英语这一专业领域感兴趣的教师；英语水平高超的学科教师。机构管理者在选聘学术英语教师时，可以首先考虑那些具有英语和内容学科两方面专业知识的人员，他们还可以安排通用英语教师和学科教师联合授课。管理者也要确保所有学术英语教师拥有专业发展机会，这样具有英语教学背景的教师可以跨专业进修学科专业知识，反之亦然。

第四个方面是资金支持。资金来源主要包括社会团体资助、学费、和慈善捐款等。资助模式主要有两类：高校统一定额和根据课程注册人数而定。不过，学校高层管理者要警惕随之而来的风险：1) 资金来源可能会有波动；2) 将 EAP 课程本身看作学校收入来源而导致课程质量下降。由于两种资助模式下学生人数和资源分布均呈反比关系，所以，教育机构要反复权衡利弊。在这个过程中，学术英语教师只能接受最终决定并在允许的框架下完成教学工作，教师要明白自己所处的工作环境是其所在社会接受并认可的。

第五个方面是管理机构。学术英语教学管理有三种归属模式：一是归在英语系或应用语言学系等英语教学相关院系；二是归在机构中负责提供辅助服务的部门，如语言学习中心；三是归在其他内容学科院系（这些学科院系自主聘用学术英语教师）。上述三种模式产生的影响不同，第一类和第三类模式下的学术英语教师可能会产生疏离感，因为他们的教学实践与同院系其他教师有差别。第二类模式下的教师虽没有这种疏离感，但可能会觉得自己在学术资质上有所欠缺，因而在职业发展和职位晋升空间上不如其他两类学术英语教师。因此，管理者要综合多方因素，做出最为恰当的决策。

## 第四章

第四章介绍了学术英语教学与研究的三大方法，即基于语料库的方

法、基于体裁的方法和基于社会情境的方法。基于语料库的方法最适合用于研究语言本体特征。比如，当我们想知道某种搭配是否会在学术英语中出现时，便可在语料库中进行检索。作者列出了几个较为常用的学术英语语料库，比如 MICUSP、BAWE、MICASE、BASE 等（本书第 46 页）。教师可以直接利用语料库进行学术英语教学，比如检索搭配、检索语法结构、引导学生进行探究式学术英语语言特征学习等。此外，语料库还可以用于学术英语词典编纂、口笔语比较研究等领域。

基于体裁的方法包括语步分析、系统功能语言学分析和修辞分析三个子类别。体裁是“由一类交际事件构成的综合体，这些交际事件共享一些交际目的”（本书第 49 页）。为了实现这些目的，交际者要遵循一定的步骤，这些步骤就称为语步。以学术论文引言为例，可以用 CARS (Create a Research Space) 模式分析其语步，即分析论文作者是如何为自己的研究创造必要空间的。学习者可以通过学习语步知识，掌握学术英语写作基本技能。系统功能语言学更关注体裁的叙述、说明、描写等功能，这恰好与学术英语教学过程一致。该方法认为学术英语教学需经过解构范文—师生共建新文—学生独立写作三个阶段。在这个过程中，教师主要起到支架作用，为学生提供范文、分析范文，并带领学生模仿范文，撰写新的文章，直到学生能够独立完成写作任务。修辞分析方法与前两类不同，因为它把体裁看作社会实践形式，而非聚焦体裁的内容与形式。因此，它认为体裁具有变化性，体裁分析要结合当时的情境进行。基于这种理念，教师的主要任务是收集各种体裁实例，与学生共同分析其使用情境，然后总结概括各类特征（如内容、结构、语言等）的规律性，最后分析其目标及所体现的价值观、设想。上述三种方法可在实际运用中相互借鉴，互相补充。

基于社会情境的方法将学术英语视为一种社会实践，而非一种文本。它的基本理念是，社会现象是人类互动的建构性结果，即社会化的结果。

从这一观点来看，学生学习学术英语就是一个与其所在学术共同体中的成员及学术文本不断互动的过程。在该社会化过程中，学生的学术素养也在不断的互动中得以发展，其结果就是学生逐渐成为学术共同体中的一员。该方法还提倡批评视角下的学术英语学习，即教师既要帮助学生尽快融入学术共同体，还要鼓励学生不断质疑共同体中的规范。

事实上，上述三大方法并非截然分开，学术英语教师在教学中应该根据实际情况适时结合这些方法。

## 第五章

第五章介绍了学术英语课程设计，涵盖三大方面：分析学习者需求、设定教学目标、设计课程并制订教学大纲。就学习者需求分析而言，首先需要明确，其目标是识别学习者需要具备的但目前又缺乏的学术英语知识和技能。具体而言，需要考虑三个方面的问题：其一，是教授通用学术英语还是专门学术英语；其二，学生需要学会的知识和技能是什么，教学需要涉及什么内容；其三，学生现有水平如何，他们需要达到什么水平。在需求分析过程中可以通过质性或量化研究方法从以下四类人员处收集相关信息：课程负责人、学科教师、学术英语教师和学生。

就教学目标设定而言，作者建议遵循 Biggs & Collis (1982) 提出的“可观察的学习成果结构” (Structure of the Observed Learning Outcome, SOLO) 模式，比如学术英语写作教师可以将教学目标由低到高依次设定为：能阅读相关文献；能准确解释相关内容；能通过元分析方法梳理过往研究；能撰写文献综述，将所梳理的现有文献联系到当前研究的话题。此外，作者建议采用 Biggs (1996) 提出的“建设性对接” (constructive alignment) 的方法将学习目标、课程内容和测评等要素有机结合起来。

就课程设计及教学大纲制订而言，必须要考虑开课时间及时长、授课方式、教学活动、测试形式、课程评价方式等要素，具体包括教师讲

授与学生实践的比例、教学方式、教材、课程期末考核方式、课程评价方式等内容。

## 第六章

第六章介绍学术英语教材的选取与编写。作者首先强调了教学材料的真实性。所谓真实性，是指材料文本源自学术交流活动中真实语言，而非为了满足语言学习目的进行过相应调整的文本。支持使用真实文本作为教学材料的学者认为，这类材料在语言本体、语用和篇章上的特征符合学科内对话的属性，对学生今后参与学术交流实践帮助极大。此外，他们还认为真实文本可以激发学生的内在动机，因为它能使学生认识到所学文本和未来学术发展目标之间的关联。反对者认为，这类材料不一定满足教学目的，而且有时查找这些真实文本极为耗时费力。另外，许多真实文本无法引起学生的学习兴趣，也无法使其长久保持学习动力，因为这些文本对于低水平学生来说难度过大。作者指出，仔细挑选真实文本以确保其符合学生的兴趣及目标十分重要。此外，教师恰当地使用文本、适时为学生提供学业指导和帮助也同样重要。

除了文本之外，教师、学生、教学任务也要具有真实性，体现交际目的和学习目的。学生要尽量将所学材料与自身情境相联系，教师要尽量使材料与学生实际关联起来，并引导学生积极投入学习，做出真实的交际回应。因此，教学任务也要尽量真实。真实的教学任务要具有交际目的，让学生可以和文本及其他同学进行有意义的互动。真实的教学任务还要承载学习功能，这时教师要引导学生关注文本中的语言知识，从中学习学术英语相关知识和技能。

就在教学中使用现有教材而言，作者首先介绍了两种观点。反对使用现有教材的学者认为，教材中教授的语言不够真实，不能满足广大学生的实际需求。此外，他们还认为学术英语教材编作者缺乏必要的语言

教学理论和实践背景，仅将教材视为商业产品，忽略了其教学法的效度。支持者认为，现有教材往往基于广泛的研究成果，也是研究者与教师及出版商不断讨论和协商的结果；现有教材可以节省教师的备课时间，其所提供的知识体系更加系统，便于教师教学和学生学习。此外，教材还可以被教师创造性地再利用，激发他们的职业发展愿望，为他们探索新的教学方法提供建议。

基于上述观点，作者特别强调，对现有教材的评价和选用要考虑教材使用者的需求，这包括教师、学生、学校教学管理者以及国家教育管理部门的需求。评价教材可以采取两步走策略：第一步是粗略评价，过滤掉不适合的教材；第二步是深度评价，筛选出最佳教材。从功能上看，教材可以为教学提供指导、支持、资源，或者给教学带来一定的约束。从教学实践上看，教师在使用教材时可以充任以下角色：课程内容的传递者、课程内容的研发者、课程内容的设计者。有研究表明，学生对现有教材的态度多元，因此，在使用现有教材的过程中，教师可能需要根据学生的实际情况进行增补、删减、修改、简化、重组等改编处理。

如果教师要自己研发教学材料，那么建议遵循以下步骤：确定教学方法、目标及材料覆盖范围，明确教学内容，调研专业领域，构建教学材料，进行教材试用与评估。自编教材的难度符合学生的实际水平，能够最大限度地满足他们的需求，教师自身在此过程中也会获得职业成就感；但是，自编过程耗时费力，且编写出来的教材质量可能不高。此外，在现代教育技术盛行的情况下，教师可以从网络上获取语言学习资源，学生可以在网络空间内进行语言产出训练。

## 第七章

第七章主要介绍学术英语话语的总体特征。作者首先介绍了学术话语在语域、语式、学科、体裁等方面的差异。在语域方面，教师可以利