

# 目 录

前 言	i
第一章 慕课概述	1
1.1 初识慕课	1
1.1.1 慕课源起	1
1.1.2 慕课发展	2
1.1.3 慕课本质	3
1.2 再识慕课	4
1.2.1 慕课的不同	4
1.2.2 慕课的核心理念	5
1.3 慕课建设	6
1.3.1 理论基础	6
1.3.2 教学内容	7
1.3.3 教学方法	7
1.3.4 学习评价	7
1.3.5 参与者角色	9
1.4 慕课价值	10
1.4.1 高等教育改革的新路径	10
1.4.2 高等教育的维持性创新	11
1.5 慕课未来	11
第二章 大学英语慕课建设需求分析	13
2.1 时代呼吁多样化的大学英语课程	13
2.1.1 重要概念区分	14
2.1.2 学术英语与大学英语教学改革	18

2.2 大学英语后续课程设置：学生需求分析 .....	22
2.2.1 大学英语课程设置 .....	22
2.2.2 问卷调查及分析 .....	23
2.2.3 调查启示 .....	26
2.3 大学英语后续课程设置：教师观点分析 .....	28
2.3.1 大学英语后续课程和选修课的区别 .....	28
2.3.2 问卷调查及统计 .....	29
2.3.3 调查启示 .....	34
<b>第三章 国际慕课对我国大学英语教学改革的启示 .....</b>	<b>37</b>
3.1 国际慕课教学设计优势及其问题分析 .....	37
3.1.1 我国四种在线开放课程功能对比分析 .....	38
3.1.2 慕课教学设计优势分析 .....	39
3.1.3 慕课存在的问题 .....	44
3.2 国际慕课对我国大学英语教学改革的启示 .....	47
3.2.1 英国爱丁堡大学 EDC MOOC 课程设计解析 .....	47
3.2.2 慕课对高等教育的贡献 .....	52
3.2.3 慕课对中国大学英语教学改革的启示 .....	53
3.3 国际慕课对我国大学英语慕课建设的启示 .....	55
3.3.1 国际慕课发展回顾 .....	56
3.3.2 建设大学英语慕课应考虑的因素 .....	57
3.3.3 国际慕课对中国大学英语慕课建设的启示 .....	58
3.4 国际慕课对重构我国新型大学英语课程体系的启示 .....	62
3.4.1 国际慕课内容分析——以 Coursera 为例 .....	64
3.4.2 国际慕课对我国大学英语教学的挑战 .....	65
3.4.3 国际慕课给我国大学英语教学带来的机遇 .....	66
3.4.4 重构我国大学英语课程体系的必要性和原则 .....	67
3.4.5 重构大学英语课程体系的技术路线 .....	69
<b>第四章 英语语言类慕课建设核心要素分析 .....</b>	<b>73</b>
4.1 教学视频教师出镜方式及教师话语分析 .....	73
4.1.1 研究对象 .....	74
4.1.2 研究方法 .....	74
4.1.3 研究过程 .....	75
4.1.4 研究启示 .....	80
4.2 学习评价设计 .....	80

4.2.1 国际慕课学习评价经典案例分析 .....	81
4.2.2 国内慕课学习评价方式分析 .....	90
4.2.3 国内外慕课学习评价方式对比 .....	98
4.2.4 研究发现 .....	99
4.3 学习支持设计 .....	101
4.3.1 学习支持服务研究概述 .....	101
4.3.2 国内外慕课平台学习支持服务对比 .....	105
4.3.3 对大学英语慕课学习支持服务的启示 .....	114
<b>第五章 大学英语慕课建设、运行及优化</b> .....	<b>117</b>
5.1 大学英语慕课建设 .....	117
5.1.1 设计思路 .....	118
5.1.2 前期建设 .....	121
5.1.3 中期建设 .....	141
5.1.4 后期建设 .....	144
5.2 慕课运行及优化 .....	145
5.2.1 在线教学设计 .....	145
5.2.2 在线教学运行 .....	146
5.2.3 作业及同伴互评 .....	152
5.2.4 学习支持设计 .....	155
5.2.5 课程优化 .....	161
<b>第六章 大学英语 SPOC 建设及大规模翻转教学设计</b> .....	<b>164</b>
6.1 大学英语 SPOC 建设 .....	164
6.1.1 SPOC 概述 .....	164
6.1.2 SPOC 建设的原则 .....	165
6.1.3 SPOC 内容建设 .....	165
6.2 大学英语 SPOC 运行 .....	166
6.2.1 校级管理员统一运行 .....	167
6.2.2 教师个性化运行 .....	168
6.3 基于 SPOC 的翻转教学单元案例 .....	170
6.3.1 学情分析 .....	172
6.3.2 教学设计 .....	172
6.3.3 Task 设计 .....	182
6.3.4 Project 设计 .....	185
6.3.5 学生反馈 .....	186

6.4 基于 SPOC 的大学英语大规模翻转教学的运行机制研究 .....	188
6.4.1 MOOC 和 SPOC 概述 .....	189
6.4.2 大学英语大规模翻转教学理据 .....	190
6.4.3 大学英语大规模翻转教学运行机制 .....	192
6.4.4 总结 .....	194
<b>第七章 基于慕课 /SPOC 的大学英语翻转教学实践 .....</b>	<b>196</b>
7.1 引言 .....	196
7.1.1 国内外相关研究回顾 .....	196
7.1.2 亟待解决的问题 .....	197
7.2 课程设计 .....	198
7.3 PTMF 混合式教学模式再诠释 .....	199
7.3.1 P(Project-based) 教学设计 .....	200
7.3.2 T(Task-based) 教学设计 .....	201
7.3.3 M(MOOC-based) 教学设计 .....	203
7.3.4 F(Flipped classroom) 线下教学设计 .....	204
7.4 单次课翻转教学案例 .....	205
7.4.1 案例简介 .....	205
7.4.2 教学目标 .....	206
7.4.3 教学过程与方法 .....	206
7.4.4 课后复习 .....	209
7.4.5 教学评价 .....	209
7.5 教学实验 .....	209
7.5.1 研究对象 .....	209
7.5.2 实验设计及实施 .....	210
7.5.3 数据收集和分析 .....	212
7.6 讨论 .....	223
<b>第八章 中国大学英语慕课学分认定调查研究 .....</b>	<b>225</b>
8.1 中国大学英语慕课学分认定的必要性、可行性和技术路线 .....	225
8.1.1 国际高等教育慕课学分认定模式 .....	225
8.1.2 高等教育慕课的学分认定逻辑 .....	229
8.1.3 我国慕课学分认定现状 .....	231
8.1.4 我国大学英语慕课学分认定的必要性和可行性分析 .....	231
8.2 中国大学英语慕课建设及学分认定情况调查报告 .....	235
8.2.1 我国大学英语慕课建设概况 .....	236

---

8.2.2 我国大学英语慕课学分认定现状调查 .....	237
8.2.3 我国大学英语慕课学分认定路径 .....	241
8.2.4 讨论 .....	242
结语.....	244
参考文献.....	248
附录.....	265
附录 1 《新标准大学英语》(综合教程)慕课建设任务分配模板(第四册) .....	265
附录 2 <i>Catching crabs</i> (课文原文) .....	268
附录 3 <i>Catching crabs</i> ; Cultural background 脚本设计 .....	271
附录 4 慕课制作配套 PPT: 以 <i>Catching crabs</i> 为例 .....	275
附录 5 《新标准大学英语》第三册慕课第一单元视频审核记录(一审范例) .....	280
附录 6 《新标准大学英语》第三册慕课第一单元视频审核记录(二审范例) .....	284
附录 7 慕课建设视频审核常见问题归类 .....	286
附录 8 翻转教学授课课件制作注意事项(简案) .....	289

## 第二章 大学英语慕课建设需求分析

### 2.1 时代呼吁多样化的大学英语课程<sup>1</sup>

随着基础教育课程改革的推进，大学新生，特别是重点大学的学生的英语水平越来越高。因此，大学英语教学改革不能仍停留在（计算机网络支持的）教学模式的改革上，有必要对教学内容进行改革。根据国家外语教育战略，结合社会对学生外语水平的需求，综合学生的需求，有条件的学校应该开设多样化的大学英语课程，调动学生的英语学习兴趣，使其和部分专业的双语课程和全英语课程接轨。关于开设什么样的大学英语课程，国内学者主要提出了三个不同的方向：

1) 专门用途英语课程 (English for Specific Purposes, ESP) (蔡基刚, 2004; 蔡基刚, 2010c; 蔡基刚等, 2010); ESP 可以分为学术英语 (EAP) 和职业英语 (EOP), 国内学者更多讨论的是开设学术英语课程 (English for Academic Purposes, EAP) (张玲, 1997; 雷秀云、杨惠中, 2001; 秦秀白, 2003; 蔡基刚, 2004; 蔡基刚, 2007; 韩金龙, 2007; 蔡基刚, 2010a; 蔡基刚, 2010b; 蔡基刚, 2010c; 蔡基刚, 2010d; 蔡基刚, 2010e; 蔡基刚等, 2010);

2) 分科英语课程 (Discipline-based English) (蔡基刚, 2010f; 蔡基刚, 2011)<sup>2</sup>;

3) 大学英语通识教育课程 (王哲、李军军, 2010; 柴改英, 2010; 黄芳 2011; 吴鼎民<sup>3</sup>, 2010; 殷和素、严启刚, 2011)。

三个方向有共性也有差异，共性是都主张大学英语课程应该进行内容改革，差异在于前两者强调大学英语的工具性，后者强调大学英语的人文性。蔡基刚 (2010d: 39) 提

---

1 本节部分内容已在《外语研究》杂志 2011 年第 4 期发表。

2 蔡基刚教授的观点发生了微妙的变化，从 2004 年的 ESP，转变到 EAP，再转变到 2010 年的大类分科英语，经过长达六年的思考和调研（特别是香港高校），他认为大类分科英语应该是大学英语最佳后续课程。大类分科英语的最早提法是他于 2010 年 3 月 5 日在第二届“法律英语教学与测试”研讨会提出，随后在 2011 年 3 月 23 日上海外国语大学进行的高等学校英语中青年骨干教师高级研修班再次提出，本文谈到的大类分科英语是根据蔡教授的报告整理而成，并进行了适当的补充。

3 吴鼎民教授曾对作者说他所讲授的文化课和英语通识教育不是一回事，但本研究认为，吴教授（用英语讲解的中国和外国）的文化课与中山大学正在进行的大学英语通识教育殊途同归，都致力于提升中国大学生的人文素养，强调英语的人文性，故还是将其归入了英语通识课程。

出“大学英语教学应该鲜明地提出工具性目标”。他认为“工具使用是显性的，素质教育是隐性的，在突出其为社会、为科技文化发展服务的同时，学习者的人文素质包括科学素质也会随之提高”（同上）。由于我国地区间差异大，各个学校的办学层次、办学条件、办学特色和人才培养定位也不同，ESP（EAP）、学科英语和通识教育英语作为多样化大学英语课程内容，都有其存在合理性，甚至会出现三者并存的现象，各地区、各高校应视具体情况确定自己的教学内容。

### 2.1.1 重要概念区分

通用英语、专门用途英语（含专业英语）、分（学）科英语、大学英语通识教育、双语课程和（非语言专业的）全英语课程都是外语教育发展到现在一定阶段的产物（图 2.1）。不过前四者学习的目的是英语语言，而后两者学习的重点则是专业，附带学习语言，强调专业课程的系统性。在我国，曾有一段时间通用英语、专门用途英语和专业英语出现并存的状况，但是随着社会的发展，目前专业英语逐渐被学术英语所替代。

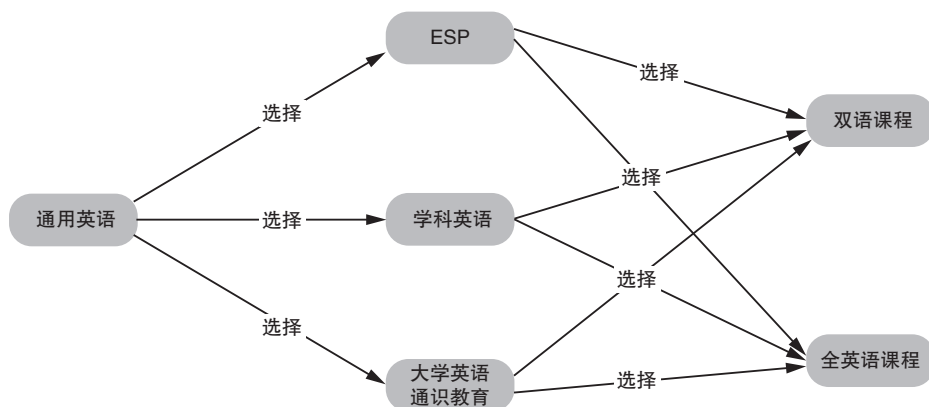


图 2.1 大学英语学习阶段结构图

由此，部分高校给学生提供三个阶段不断线的学习，即三阶段学习设置：通用英语学习阶段、桥梁课程阶段（ESP、学科英语或大学英语通识教育课程）和用英语学习专业（双语课程或者全英语课程）阶段。

专门用途英语是指与某种特定职业或学科相关的英语，是根据学习者的特定目的和特定需要而开设的英语课程（Hutchinson & Waters, 1987）。Stevens (1988) 提出了专门用途英语教学的四个特征：1) 需求上满足特定的学习者；2) 内容上与特定专业和职业相关；3) 词汇、句法和语篇上放在与特定专业、职业相关活动的语言运用上；4) 与普通英语形成对照。ESP 强调开展基于学科内容的语言学习，在提高学生英语水平的时候，掌握一部分专业英语技能。Hutchinson & Waters (1987) 将 ESP 细分为 EBE（商务英语）和 EST（科技英语），而 EBE 和 EST 又包含 EAP（学术英语）和 EOP（职业英语）（图 2.2）。

由于 EAP 课程设置的目的是不同，对学术英语的界定也有所不同。EAP 是与某种

特定职业和学科相关的英语，是以教授学术英语所需要的语言知识和技能为目的的语言教学模式，是根据学习者的特定目的和特定需求而开设的英语课程（Hutchinson & Waters, 1987）。学术英语课程又可分为基于内容的学术英语（content-based EAP）课程和基于技能的学术英语（skill-based EAP）课程；Sinha & Sadorra (1991: 12—13) 把它解释为“是提供给学生的一种手段，以满足他们用英语学习专业课程的要求”；Jordan (1997: 1) 认为 EAP 是“正规教育制度中要求用于学习目的的英语交际技能”。EAP 包括专业学术英语 (English for Specific Academic Purposes, ESAP) 和一般学术英语 (English for General Academic Purposes, EGAP)。学术英语是为了帮助学习者用英语从事学习、研究或教学这个特定目标而开展的英语教学（活动）(John Flowerdew & Matthew Peacock, 2001)。

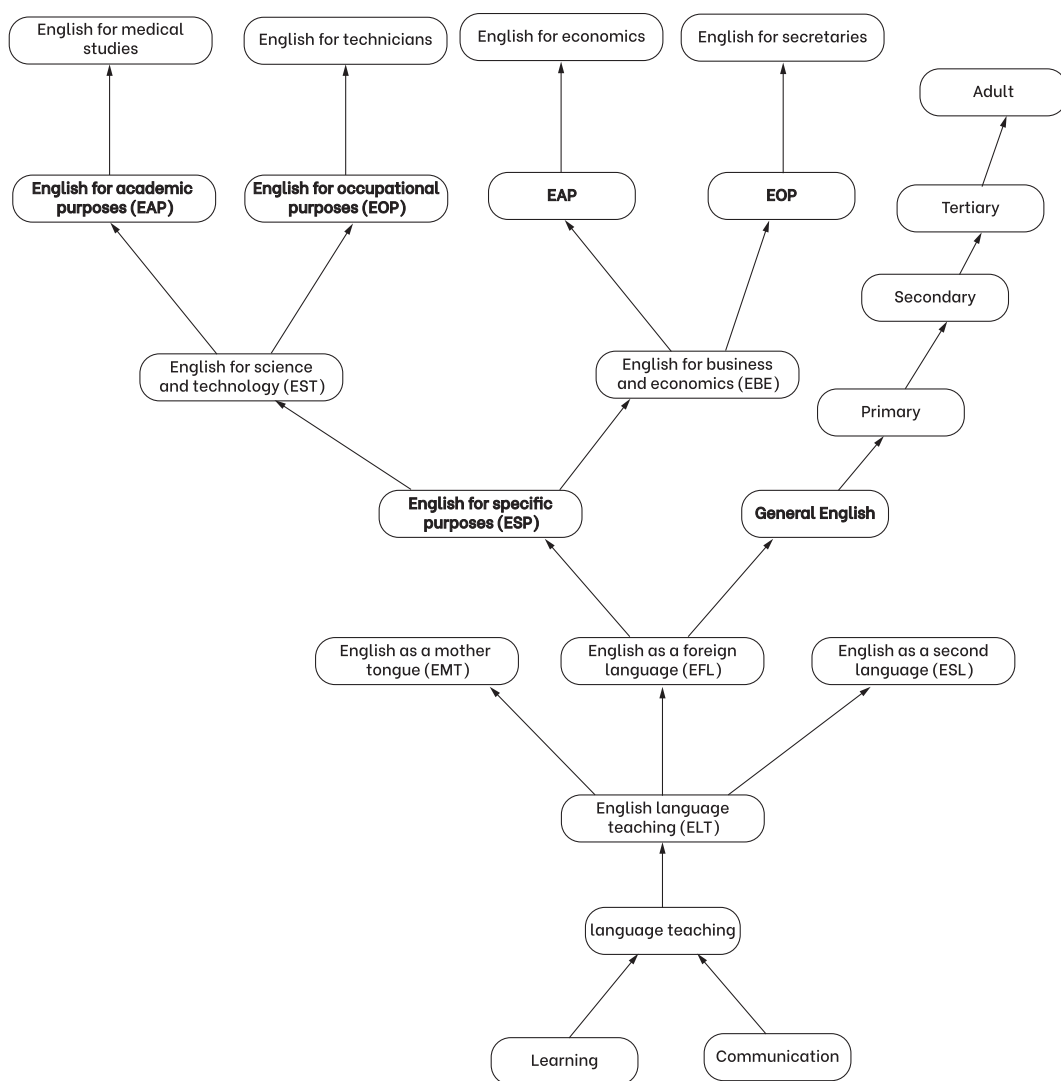


图 2.2 ESP 课程结构图 (Hutchinson & Waters, 1987)



综上所述,我们发现学术英语(EAP)具有下列特征:1)EAP内容可分为两部分:培养学生通用学术技能的一般学术英语(EGAP)和培养学生特定学科内容技能的专业学术英语(ESAP),类似于我国部分高校开设的“专业英语”。2)EAP课程的目的是“帮助学习者用英语从事学习、研究或教学这个特定目标”,为学习者以后学习用英语开设的专业课程打下扎实的英语语言基础。3)EAP学习者常常是成年人(特别是在校大学生),有一定的英语基础,学习的时间周期往往有限,学习的主题内容与学习者的职业背景(或即将从事的职业)有着一致性(Robinson, 1991)。

当前学术英语课程的开设主要有三种情况:1)英语为母语的国家。随着越来越多的母语非英语的学生到英语国家留学,他们首先要解决语言难关,能够比较自如地使用听、说、读、写等英语基本技能完成专业课的学习。为此,这些国家的一些大学专门为海外学生开设了英语语言训练课程,在他们正式开始学习专业课之前,培训这些学生的英语语言,增强其适应性,为今后的专业学习作必要的语言准备。2)英语为非母语但为官方语言或教学语言的国家。在这些国家,EAP课程主要针对即将步入大学校园的学生。他们需接受一段时间的英语语言强化训练,提高英语语言运用能力,为他们今后在大学里的专业学习作必要的语言准备。3)英语为外语的国家。在这些国家的高校中,所有的专业都用非英语的母语授课,对于这类国家的学生,英语只是作为一门语言课程来学习。随着双语课程和全英语课程的兴起,EAP课程可以帮助学生打下较好的学术英语基础,为更好地学习专业课程服务。

专业英语就是用英语讲解比较浅显、通用、基础的学科专业知识,目的是帮助学生初步了解所修专业核心课程的英语表达方式的课程,提高学生阅读专业英语书籍、进行专业学术交流的能力。专业英语有自己的词汇特点、句法结构、篇章框架、特定的表达方式、特有的概念和理论。专业英语题材内容比较集中在某一学科,教材的专业性比较强,对教师的专业要求较高,但不及双语课程和全英语课程的要求高。专业英语不同于双语课程。专业英语教学双方都无须特别在意专业知识的系统性和完整性(吴平、王树根, 2010),其目的主要在于扩展学生在专业领域的英语词汇量,熟悉本领域的专业术语及特殊语法,掌握专业英语翻译技巧,为学生阅读英语文献资料和书籍打下坚实的基础(吴平、王树根等, 2010: 17)。专业英语仍然是英语学习的继续与提高,不宜过多强调对专业知识的理解和掌握,与双语教学混淆起来(丁年青, 2004)。ESP和双语课程对专业英语冲击力非常大,2007版的《大学英语教学要求》直接取消了专业英语的提法。

分(学)科英语(discipline-based English)源于20世纪80年代末的国外基于学科内容的第二语言学习课程(discipline-based ESL course),其目的是为了迎合大学生既想快速有效地学好语言又想提高学术技能的需求(Kasper, 1998)。二语学习者通过完成各种学术任务,学习一门或者多门不同学科的知识来提高和完善英语语言技能。在国内,许国璋(1986)先生高瞻远瞩,早在1986年就提出要搞大学分科英语。刘润清(1996)也提出“将来的英语教学是越来越多地与某一个方面的专业知识或某一个学科结合起来”。蔡基刚教授(2010f, 2011)也提出大学英语最佳后续课程应该是大类分科。尽管大类分科英语课程源于基于学科内容的第二语言学习课程,但两者又略有不同。大类分

科英语与专业英语也不同,介乎于通用英语和专业英语之间,虽然也用英语教学,但内容偏向一般的学科知识,与专业英语相比,教材内容比较宽泛,选材内容具有粗放性,按照大文大理开设课程。题材既包含人文题材,也包含科普题材,学生可以从中学到不同学科的知识。教学目的就是培养学生的各种学术技能。对教师的专业性要求较低,一般大学英语教师经过备课后是能够胜任该课程的开设的,如香港高校开设的:

- ◇ Speaking skills for architecture students
- ◇ Professional English for arts students
- ◇ Clinical oral English for dental students
- ◇ Professional and technical written communication for engineers
- ◇ Professional writing for social work students<sup>1</sup>

事实上,分(学)科英语还是基本符合 Strevens (1988) 所提出的专门用途英语的基本特点的,只是分科英语强调大文大理的开课,有意识的降低课程的专业性,但是又不失专业英语的特点。

大学英语通识教育以培养国际视野下的跨文化素养以及提升学业和职业的竞争力为根本的培养目标(王哲,2010)。简单说大学英语通识教育就是给具备扎实英语语言功底的非英语专业大学生用英语为教学语言开设一批高质量的以世界各国(含中国)文化为内容的英语课程。对学生的要求则和学校层面上开设的通识教育课程基本一样,但降低了对经典文献阅读的要求。

双语课程就是用双语教学的课程。准确说,双语课程是指除外语课之外的,采用外文原版教材并且外语授课课时达到该专业课程总课时一定量的课程,其目的是通过课程的学习在确保学生具备专业知识和能力的同时,培养学生的外语理解能力和应用能力(吴平、王树根,2010:248)。双语课程具备两大特征:第一,双语课程是用外语(在中国,目前主要是英语)进行非语言课程的教学;第二,双语课程的主要目的是学习专业学科知识,稳步提高外语。双语教学致力于培养全面发展的复合型和国际性人才。我国的双语课程开始于2001年,当时教育部根据我国高等学校本科教学的实际情况和社会发展对人才培养的要求,制定了《关于加强高等学校本科教学工作提高教学质量的若干意见》(以下简称《意见》)。《意见》(2001)提出“本科学校要创造条件使用英语进行公共课和专业课的教学”。双语课程建立在外语教学(包括专业英语教学)的基础上,并将之提高至语言运用的层面,是外语学习在学科教学中的延伸和发展,是运用外语工具传授学科知识的新途径(吴平、王树根,2010:16)。

全英语课程是指用英语语言给非语言专业学生开设的专业课程,可以说是双语课程的“升级版”,教师全程用英语授课,作业和评价也必须用英语完成。相比较双语课程而言,提高了对教师和学生的英语水平的要求。在我国,教育部于2009年开始在高校力推全英语课程,其主要目的是为了提<sub>高</sub>高等教育国际竞争力(郝平,2009)。

<sup>1</sup> 香港高校课程开设内容和分科英语的主要特点来自蔡基刚教授2011年3月23日在上海外国语大学进行的高等学校英语中青年骨干教师高级研修班的发言。特此致谢!

### 2.1.2 学术英语与大学英语教学改革

目前, 将 EAP 课程作为大学英语教学内容改革的方向之一的呼声越来越大(张玲, 1997; 雷秀云、杨惠中, 2001; 秦秀白, 2003; 蔡基刚, 2004; 韩金龙, 2007; 蔡基刚, 2010a; 蔡基刚, 2010b; 蔡基刚, 2010c; 蔡基刚, 2010d; 蔡基刚, 2010e; 蔡基刚等, 2010)。但是 EAP 在过去几年里发展缓慢, 这与我国大学英语教学改革的政策、学生的英语基础、对 EAP 的需求(学生的需求、社会的需求和国家的需求)、教材开发和师资力量等均有关。随着基础教育课程改革的推进, 第一轮基础教育课程改革的成效已经凸显, 学生的英语水平逐步提高。大学英语师资力量逐步壮大、教材开发实力逐步加强。社会分工越来越细, 企事业单位对 ESP 人才的需求实现量化, 大学英语朝 EAP 方向改革的时机已经基本成熟。

国家需要。开设怎么样的大学英语课程, 要充分考虑国家外语教育战略的需要、社会的需要和学生的需要。要加快中国融入国际化社会, 在日趋激烈的国际竞争中处于优势, 就要求有一大批专业扎实、外语强的人, 只有这样才能在国际上拥有更多话语权, 更好地提升中国的国际地位。此外, 教育部要求各高校对高新技术领域的双语课程比例应该达到所有课程 5%—10% (吴平、王树根, 2010: 27), 越来越多的高校给学生开设双语课程, 有些高校的双语课程超过了 12%。通过学术英语这个桥梁可以帮助更多的学生高效接受双语课程和全英语课程的教学, 提高学习效率。

社会需要。在经济全球化、教育国际化的大背景下, 英语的重要性与日俱增, 国家对外语人才的需求也呈上增趋势。由于只有部分专业开设双语课程或者全英语课程, 致使很多专业的学生的英语学习一直停留在通用英语上, 缺乏学术英语背景, 在工作岗位上处理不好涉及英语的专业问题。当然要是想本科毕业后就参加工作, 学习者就更需要学习一些学术英语或者职业英语了。2009 年对上海地区企业进行一次需求调查中发现, 在回答“大学不仅要培养一般听说读写外语能力, 还要培养与专业岗位有关的外语工作能力”时, 91% 选择“完全同意”和“基本同意”(蔡基刚, 2010c: 308)。

学生需要。学生掌握了一定的通用英语后, 接下来的学习应该有一定的针对性。由于不同的专业有其特定的语言形式, 在高级英语学习阶段, 像通用英语那样所有学生都应掌握的系统性的语言特征不应该是学生学习的主要内容。“学生应根据需要掌握某个目的语域的语言特征。只有这样, 他们才能够把握在实践中遇到的语言, 并使自己使用的语言与不同的语域相吻合”(雷秀云、杨惠中, 2001)。Krashen (1982: 172, 1985: 70) 认为基于内容的学术英语培训能够同时提高学生的专业知识和语言能力。Kasper (1994a, 1994b, 1995a, 1995b, 1995c, 1995/96, 1996, 1997) 的研究也证实了基于内容的英语课程的有效性。她从学生的语言水平和专业知识两方面证实: 接受基于内容的学术英语课程培训的学生具有更高的阅读水平和 ESL 课程通过率。随着各个高校的全英语课程的兴起, 蔡基刚 (2010c: 307) 对复旦大学全英语课程的学生调查发现, “为应对这种全英语专业课程, 学生和各学院都对 EAP 有强烈的需求, 他们希望在上这种全英语专业课程前有一门衔接性课程”。

EAP 的教学必须遵循以下三个原则(秦秀白, 2003): 真实性、需求定向和以学生为中心。需求定向是首要的, 是课程设置的第一步, 要从国家战略、社会、学校和学生多个层面进行需求分析, 根据学校的实际情况开设相应的课程, 然后才能确定究竟是开设一般学术英语课程还是专业学术英语课程。同时, 所开设课程的内容要尽可能真实, 与学生的专业密切相关, 以此激起学生的学习兴趣。

以学生为中心就要在教学中关注学生的语言学习, 要选择能够使学生理解和产出规范语言的教学方法, 帮助其形成有利的学习策略。教师除了是教学设计者之外, 还应该是教材的设计者、学生的学习合作伙伴、教学研究者和评估者(Dudley Evans & St. John, 1998)。

目前, 我国的双语课程主要集中在经济类、信息类和医学类, 以后还会逐渐涉及法律、生物工程、计算机、化工等专业。由于开课对象的英语基础不同, 在这些专业开设学术英语要特别谨慎, 必须调研清楚学术英语是否起衔接通用英语和双语课程(或全英语课程)的桥梁作用, 再确定其必要性。有些高校许多专业既没有双语课程(全英语课程), 又没有专业英语, 学生大学英语的学习就停留在 7—16 个学分的通用英语上了, 对这些专业的后续英语课程开设内容也需进行调研, 具体问题具体分析。

关于开设什么样的学术英语课程, 各学校要根据各自的校情来确定。Jordan(1997: 5)指出, 专业学术英语课程涉及规范的、学术型的、使用英语教学的不同学科专业, 如医学英语、计算机英语、工程学英语等; 一般学术英语开设学习者英语学习所需技巧课程, 如英语听力技巧、速记技巧、学术写作、快速阅读、演说论坛技巧等等。

笔者以财经类专业为例, 勾画了我国大学英语课程结构图(图 2.3):

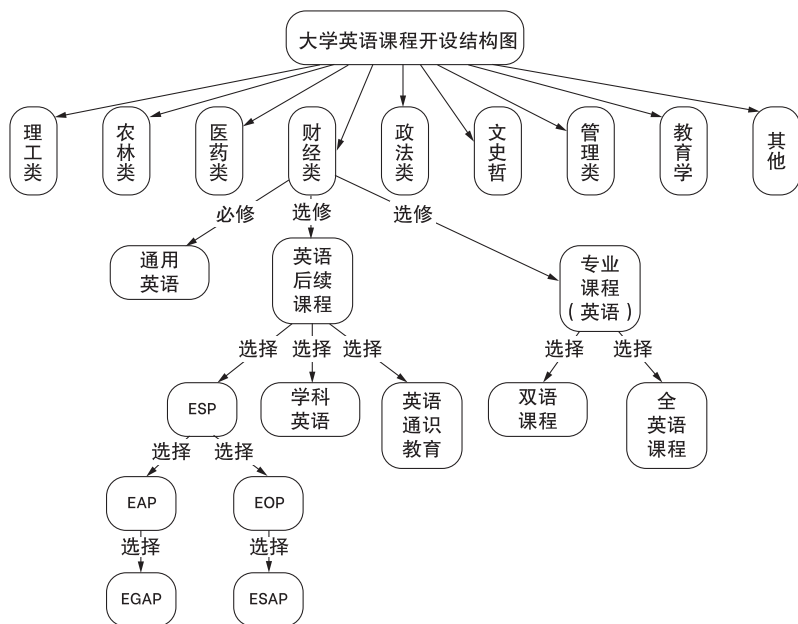


图 2.3 多样化大学英语课程开设结构图

张玲(1997)将EAP教学分为三个层次:第一层是基础层,教学内容是“语言+技能”;第二层是核心层,教学内容是“语言+专业”;第三层是质变层,教学内容是“体裁+应用”。分层教学模式是集英语语言、技能、专业知识、文化背景、应用能力学习为一体的开放式、多层次英语教学体系。该模式根据大学不同阶段对学习的需求,分别开设一般学术英语课程、专业学术英语课程和体裁能力应用课程。

蔡基刚(2004)指出ESP<sup>1</sup>课程的开设主要是为“对口专业开设的,如医学英语、新闻英语等,主要是开设适用面较广的、带有共性的课程,如科技英语、经贸谈判英语、计算机英语等,尤其是专业英语技能课程,如国际会议英语、报告陈述演示、科技论文写作、文献阅读与检索等。教材内容专业性不宜太强,但语言上要有代表性,尤其要有这个专业方面的常用词汇和一般科技文章的句法结构和表达方式等。练习编写不仅仅有专业知识的问答题,更重要的是突出英汉翻译和摘要写作等语言练习题”。2010年蔡基刚(2010c: 63)提出“开设专项能力课程,既能满足学生的需求,也有利于教师的优化配置和个性化发展”。后续课程也可以是基于学术用途或者职业用途的专项技能训练课程。

韩金龙(2007)提出:“EAP是大学英语改革发展的一个方向,是大学英语基础教育阶段的延伸”。他认为我国EAP教学的内容应该主要包括“文体、学术写作、口语交际和学术文化四个部分。文体主要包括学术科技英语的词汇特点和篇章结构特征。学术写作主要指课后作业、试验报告和研究报告的写作,对于高年级的学生和研究生,还可以涉及论文的写作。口语交际旨在提高学生与学术听说能力相关的技能。学术文化的学习旨在帮助学生掌握英语文化中的表达惯例,理解中英学术文化之间的异同,更好地理解双语教材,并能写出符合英文学术规范的作业或文章”。

事实上,没有一个统一的纲要可以指导学术英语课程的开设,而且也不需要一个指导性的纲要,各个高校根据自己的师资力量、办学特点和办学需求制定学术英语课程开设计划,学校之间差异极大,没有可复制性。根据我国国情,本文将ESP的内容分为学术英语和职业英语两个大类。职业英语指的是和学习者的职业密切相关的英语,学习者所从事的职业需要什么英语,则学校(培训机构)提供什么样的职业英语课程,强调实践性。图2.4给出了一个框架,仅供参考。需要指出的是下图把一般学术英语的内容简单地分为听力、口语、阅读、写作和翻译,这5项技能是在学术英语的特点下分类的,与通用英语的听力、口语、阅读、写作和翻译完全不同,强调学术性,课程的开设必须结合学术英语的特点,比如国际会议英语、报告陈述演示和论文写作等。

1 蔡基刚教授2004年提出的ESP课程开设方案时还没有具体到EAP,但是从其内容来看,更多的是关于EAP课程的。故在这儿笔者将蔡基刚教授所指的ESP等同于EAP。

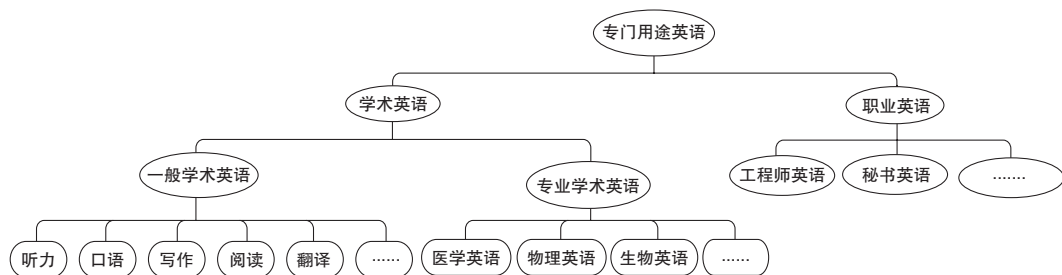


图 2.4 学术英语课程设置概念图

EAP 课程的授课方式可以与通用英语相同，但亦可不同，正所谓教学有法，教无定法。但相关研究发现，EAP 教学中讨论课训练对于培养海外学生在异国文化背景里求学时形成新的学术文化意识是重要的（姚兰，2000），EAP 教学在遵循常规的英语教学法之外，可以强化教学中的讨论（甚至辩论）活动，在思辨中求真知，在思辨中成长。

EAP 在国外的研究和课程开设起步较早，到目前已经比较完善，在我国几经波折后，又重新受到人们的重视，并有可能成为大学英语后续课程的主要方向之一。起先我国有些高校开设了科技英语（即现在的学术英语），但后来又被取消了，一方面是当时大多数学生的英语基础较差，另一方面也与师资短缺等因素有关。现在随着基础教育课程改革的推进，我国大学生的英语水平稳步提高，许多大学英语老师富余，重提学术英语作为部分高校的大学英语后续课程的时机已经成熟。但是学术英语迟迟不能进入学生课堂的原因众多，蔡基刚教授（2010a：40）曾经指出“制约大学英语教学由基础英语向专业英语教学逐渐转移的因素是多方面的，其中包括听力培养的首要地位、英语考试热、大学英语基础论、素质教育指导思想、大学英语教师知识结构以及利益驱动等六个方面”。除了上述六个原因外，教材也是一个非常重要的方面。目前 EAP 教材较少，EAP 教材可以引进国际原版教材，也可以由出版社组织有经验的老师自编并出版高质量的 EAP 教材。

有充分的理由认为 EAP 教学将是我国大学英语教学改革的主要方向之一，在各种模式和策略的指导下，我们应该不断地探索和尝试，走出一条新的道路。每个大学有自己的办学特色，各个学校要根据自己的特点选择开设课程，更好地为学生服务，为社会服务。

通过建设多样化学术英语慕课，全国共享，给学生提供个性化的选择，不再是梦。考虑到每个学校的师资力量不同，很多高校给学生开设的课程是与本校的师资力量挂钩的。通用英语占非常重要的地位，主要原因是国家教育部对大学英语的要求。随着《大学英语教学指南》的出台，开设多样化的大学英语课程已经是趋势，大量大学英语慕课已经上线，还有更多的大学英语慕课正在准备上线。高质量、多样化大学英语慕课的上线共享，给各个高校多样化大学英语课程开设奠定了坚实的基础，即使是普通本科院校也可以通过优质慕课，实现本校多样化的大学英语教学。

## 2.2 大学英语后续课程设置：学生需求分析<sup>1</sup>

教育部高等教育司于2007年正式颁布了《大学英语课程教学要求》(2007)(以下简称《要求》),在课程设置方面,要求各高等学校根据实际情况,按照《要求》和高校的大学英语教学目标设计出各自的大学英语课程体系,将综合英语类、语言技能类、语言应用类、语言文化类和专业英语类等必修课程和选修课程有机结合,确保不同层次的学生在英语应用能力方面得到充分的训练和提高。2017年确定的大学英语教学指南指出,“大学英语教学的主要内容可分为通用英语、专门用途英语和跨文化交际三个部分,由此形成相应的三大类课程。大学英语课程由必修课、限定选修课和任意选修课组成”(大学英语教学指南,未出版)。

随着基础教育课程改革推进,基础教育阶段英语教学改革成果逐渐显现,大学生英语入学水平有所提升,特别是听说能力;同时,随着高校数字化校园建设的逐步完成,学生英语语言学习环境发生了根本性的变化,大量的优质数字资源,特别是慕课、微课资源,触手可得。数字时代学生不同的学习方式给大学英语教学改革带来了极大的冲击作用。

在2010年5月20至23日,“大学英语信息化教学改革成果总结暨外语通识教育与课程设置高层论坛”在中山大学举行,会议发出“大学英语后续课程应该以培养学生的人文素养为主,加大通识课程建设”呼吁。随后,王守仁(2010,2011)、王守仁 & 王海啸(2011)、蔡基刚(2010a,2010b,2010c,2010d,2010e,2011,2012)、蔡基刚 & 廖雷朝(2010)、陈坚林 & 顾世民(2011)、殷和素 & 严启刚(2011)、马武林(2011)等分别就大学英语后续课程开设的内容提出各自的观点。上述学者的观点概括起来主要分为人文素养课程(通识教育)和专门用途英语<sup>2</sup>(马武林,2011)。基于此,作者选择了兰州大学、西北师范大学、常州大学、哈尔滨师范大学等四所大学的非英语专业的学生就此问题进行了调查研究,并对部分同学进行了访谈,旨在了解学生的需求,为广大教师和决策层提供借鉴。

### 2.2.1 大学英语课程设置

根据马武林(2011),非英语专业大学生英语学习可分为三个阶段,即通用英语阶段、桥梁课程阶段(ESP、学科英语或大学英语通识教育课程)和全英语/双语专业课程阶段。第一阶段属于纯语言学习阶段(兼顾人文素养熏陶),第二阶段(桥梁课程阶段)以语言学习为主,以内容学习为辅,第三阶段则以专业学习为主,强调专业课程的系统性,附带学习语言。

目前我国大多数普通本科院校大学英语课程实际上仍然以通用英语为主,通常分为

1 本节部分内容已在《外语电化教学》杂志2013年第4期合作发表。

2 马武林(2011)当时的分法是通识教育课程、专门用途英语课程和大类分科英语课程,实际上大类分科英语亦可归入专门用途英语之列。

大学英语读写译（也叫综合教程）和视听说两门课程。限于师资，很多高校没有开设诸如 ESP 课程、学科英语和大学英语通识教育课程，而这些课程对学生的英语学习起着承前启后的作用。ESP 涉及的面非常广，Hutchinson & Waters (1987: 17) 将 ESP 分为 ESS（科技英语）、EBE（商务英语）和 EST（社会科学英语）三大类，这三者从学术和职业的角度又分别被细分为相应的学术英语（EAP）和职业英语（EOP）。而且，这三大类还能够继续细分下去，不再赘述。

### 2.2.2 问卷调查及分析

本研究通过调查非英语专业学生对压缩通用英语（General English）学时，开设其他英语课程（比方说 ESP 课程等）的看法。问卷共 34 题，分为三部分，第一部分为基本信息（共 6 题），第二部分调查学生大学英语学习的情况（共 17 题），第三部分调查学生对大学英语课程内容的需求（共 11 题，其中主观题 2 题），包括：课程内容、课型、课时、开课时间、任课教师、课程评估等内容，为各高校其他公共英语课程的开设提供必要的基础数据。需要说明的是，本项调查是以完成大学通用英语学习为先决条件，也就是说必须学习大学通用英语是基础课，完成大学通用英语学习之后，有条件的高校可以开设其他大学英语课程，使之和大学通用英语衔接，比方说 ESP 课程、EAP 课程、跨文化交际类课程等，我们调查的是学生对这些课程的需求。为了便于表述，本文采用“大学英语后续课程”这个概念，简称“后续课程”，详见本章 2.3.1。

问卷采用网络调查的方式，四个学校学生在一个月內完成本次问卷。本次调查共有 376 名学生参加，经过严格排查，删除无效数据 63 份（部分学生作答不认真，部分同学没有按要求完成问卷），实际收到有效问卷 313 份，问卷有效率为 83.2%。参加本次调查的有：西北师范大学 192 人，常州大学 60 人，兰州大学 36 人，哈尔滨师范大学 25 人。涉及核科学、土木工程、生物工程、数学与应用数学等 72 个专业。接受调查的学生每周课后学习英语的时间在 1—7 小时有 239 人，约占总人数的 76%。65 人每周学习英语的时间在 8—14 小时，超过 8—14 小时的有 9 人。调查学生中来自 985 高校 36 人，来自一般本科院校 277 人。学生专业主要集中在理工（121 人）、医药（11 人）、财经类（181 人）<sup>1</sup>。有 179 人（约占总人数的 57%）通过了大学英语四级考试，34 人通过大学英语六级考试，48 人只是达到了学校的学位要求，52 人属于其他情况。

#### 1) 大学英语学习现状调查结果

50% 的被调查者比较满意大学英语教学质量。调查显示，对大学英语教学质量表示“非常满意”的学生只有 13 人，156 人（约 50%）的学生对大学英语教学质量“比较满意”，有 96 人（31%）对大学英语教学质量“不满意”，有 11 人表示“非常不满意”。37 人表示无所谓“满意”或者“不满意”。

大学英语教学存在的主要问题。调查发现，尽管有半数的学生对大学英语教学质量

<sup>1</sup> 此信息不是很准确，有些学生不能明确自己专业的归类，实际上有部分同学属于文史哲类，但却选择了财经类。



比较满意,但是调查同时显示有 147 人 (47%) 认为“大学英语课堂教学目标不明确”; 143 人 (46%) 认为“教材内容枯燥,引不起兴趣”; 134 人 (43%) 认为“教学方法单一,教师课堂讲解为主”; 127 人 (41%) 认为“评价方式单一,不能考核出真实水平”; 44 人认为“课程内容简单,与高中内容重复多”、“课程开设时间太长,浪费时间”。60% 的学生认为大学英语课堂教学效率较低。调查发现,有 189 人 (约占 60%) 认为“大学英语教学效率一般,没有提高自己的英语水平”; 74 人 (24%) 认为“教学效率低,英语水平不但没有提高,反而有所下降”; 16 人 (5%) 认为“教学效率非常低,英语水平不但没有提高,反而严重下降了”,只有 34 人 (11%) 认为“教学效率高,有效的提高了英语水平”。也就是说高达 89% 的学生不认可大学英语教学质量,认为对自己的英语水平没有提升。

被调查者认为自己的英语听力水平最差。调查发现 187 人 (占调查总人数的 60%) 认为自己的听力最弱,66 人认为自己的口语最弱,26 人认为自己的阅读最弱,12 人认为自己的翻译最弱。相比较而言阅读、写作和翻译稍好,造成的原因主要在于学生花了大量的时间做四、六级考试题,背单词,尽管也练习听力,但是效果不好,成绩提升也不明显。此外,学生对自己水平的衡量更多地来自四、六级考试标准,听力一直是弱项。事实上,学生的写作水平也不太好。再者,调查学生以北方学生为主,高中阶段对听力的训练不是很重视,造成进入大学后听力很难提高。

超半数被调查者同意“压缩通用大学英语课时,开设其他英语课程”。本次调查发现 165 名同学 (53%) 同意压缩大学通用英语课时,开设其他英语课程。97 人 (31%) 不同意,另有 51 人 (16%) 表示“无所谓”。如果选择“不同意压缩大学英语课时,开设相应的其他英语课时”,则系统提示问卷到此结束。而对“同意压缩大学英语课时,开设相应的其他英语课程”的学生进行继续调查。

## 2) 对大学英语后续课程的需求调查结果

问卷设计了“一般学术英语”、“专业学术英语”、“职业英语”、“学科英语”和“人文素养课程”五种英语课程类型供学生选择<sup>1</sup>。根据调查结果(表 2.1)来看,最受学生欢迎的后续课程是“一般学术英语”,共有 58 人,占总人数的 35.2%,其次为“人文素养课程”,有 55 人,占总人数的 33.3%,再次为“专业学术英语”和“职业英语”,均有 23 人选择,占总人数的 13.9%,最后为大类“分科英语”,只有 6 人选择。学生首选“一般学术英语”,主要原因在于很多本科院校大学英语教学还是为学生的专业发展奠定基础,并没有把就业作为首选。

表 2.1 学生最期望开设的后续课程

英语课程类型	调查总人数	选择人数	百分比
一般学术英语	165	58	35.2%

(待续)

<sup>1</sup> 为了保证调查的准确性,研究者在问卷上对上述五类后续课程进行了举例界定。

(续表)

英语课程类型	调查总人数	选择人数	百分比
专业学术英语	165	23	13.9%
职业英语	165	23	13.9%
学科英语	165	6	3.6%
人文素养课程	165	55	33.3%

此外, EAP 课程目的性很强, 正如 Olwynd 等人 (2008: 19) 所言: “The word *purpose* is key in EAP. Language is always acquired for and through an academic purpose, for example, to solve a problem, to reflect on learning or to evaluate ideas.”。位居第二的是“人文素养课程”, 部分学生认为“人文素养课程”更有利于他们的发展, 这部分学生主要是理工科, 平时接触人文知识的机会较少, 想通过英语课程提高自己的“人文素养”。同时也有部分学生想了解“中西方文化差异、人文素养”方面的知识。访谈时学生对现在开设课程谈到最多的也是“缺少实际应用, 体现不出英语的作用”、“实用性低”、“没有学习的动力, 只是人学亦学或只为了完成学习任务”、“课堂效率低”, 开设相应的其他英语课程, “联系(学生)所学专业知识”, 在很大程度上能够解决这些问题。

79% 的学生认为后续课程也应该为“必修课”。从(表 2.2)可以看出, 约 79% 的学生希望大学英语后续课程为必修课, 14.5% 的学生希望为选修课, 这说明学生对非通用英语课程非常重视。

表 2.2 大学英语后续课程的课程类型

英语课程课型	调查总人数	选择人数	百分比
必修课	165	130	78.8%
选修课	165	24	14.5%
无所谓	165	11	6.7%

多数学生 (62.4%) 认为后续课程应该开设 32 学时, 也就是每周 2 节课, 开设一学期。剩余同学 (37.6%) 希望非通用英语课程的开设时间大于 32 学时 (表 2.3)。

表 2.3 后续课程开设时长

英语课程课型	调查总人数	选择人数	百分比
32 课时	165	103	62.4%
48 课时	165	31	18.8%
64 课时	165	18	10.9%
80 课时	165	13	7.9%

由表 2.4 可见, 有近 31% 的学生希望后续课程在第一学期开设。希望在第二、第三、第四学期开设后续课程的同学分别占 18.2%、28.5% 和 22.4%。由于调查的学生来自

不同的学校，而各个学校的具体情况又不同，各高校可根据自己的实际情况选择适当的时间开设适当的大学英语后续课程。由此来看，慕课则是解决学生需求不统一的最佳方式。

表 2.4 后续课程开始时间

后续课程开始时间	调查总人数	选择人数	百分比
第一学期	165	51	30.9%
第二学期开始	165	30	18.2%
第三学期开始	165	47	28.5%
第四学期开始	165	37	22.4%

调查同时显示最受学生欢迎的授课方式是“网络自主学习和课堂面授”的混合式教学模式。有 75 人（占 45%）希望“全程录制优秀教师上课过程并上网，学生自主点播，并辅之以其他教学资源，教师提供必要的课堂面授（答疑解惑）”，这种将不受时空限制的网络学习和传统课堂教学相结合的教学模式比较受学生欢迎。该模式可使两种经典的教学方式优势互补，符合现代学生的学习特点，可以同时实现个性化学习和自主化学习。其次的选择是“全校打通选课，分级教学，课堂面授为主，网络自学为辅”，有 59 人选择此项，占总人数的 36%。接下来为“全校打通选课，分级教学，课堂授课”；最后的选择是“网络视频授课（优秀教师授课录像和教学资源）为主，教师课堂面授为辅”，有 6 人，约占 4%。

### 2.2.3 调查启示

尽管有条件的大学在通用英语的基础上已经开设了学术英语、专门用途英语或者跨文化交际英语，但是能够开设这些课程在大学在数量上其实非常少。很多普通本科院校的大学英语教学依然和十年前没有多大变化，依然是教师讲，学生听，中间穿插一些互动环节。

仍需完善大学英语课程内容，提高大学英语教学效率。本次调查发现近 50% 的学生对大学英语课堂教学质量不满意，学生认为“大学英语课堂教学目标不明确”，“教材内容枯燥，引不起（学生学习）兴趣”，“教学方法单一，教师课堂讲解为主”，“评价方式单一，不能考核出真实水平”。近 89% 的接受调查的学生表示大学英语教学效率低下，学生的英语水平不但没有有效提高，反而有下降的趋势。这一方面是学生对“下降”的参照物不同而造成的，另一方面也说明大学英语教学确实存在一定的问题，需要进一步完善大学英语课程内容，推进教学改革。

可以建设基于内容的大学英语慕课，提升教学质量。本次调查显示，53% 的同学同意压缩大学英语学时，开设相应的非通用大学英语课程，对大学英语教学进行内容改革，实施基于内容的语言教学模式，开设培养学生人文素养的大学英语课程和相应 ESP 课程（学生首选的是一般学术英语课程）。基于此，将英语和专业相结合，使学生学英语时学习专业，学专业时实践英语，提升学生专业英语能力，培养具有国际视野的复合型人才。

如果说之前由于受师资等条件制约,无法按需开设大学英语课程,那么,现在随着互联网的迅速发展,诸如慕课、微课之类的优质教育资源的涌现,使教育变革成为可能。除了可以引导学生自主学习海量的国际慕课,也可以学习我国在建的优质慕课。我国2017年和2018年教育部共认定了34门国家级英语类精品在线开放课程,也即慕课。2019年又有超过50门英语课程申报国家精品在线开放课程。中国高校外语慕课联盟目前正在运行110门外语慕课(截至2019年11月15日),还有更多的课程仍然在建设中。这些上线课程涉及学术英语、专门用途英语、跨文化交际英语等,基本可以满足学生个性化的需求。各个高校也可以结合已经上线的英语类慕课,实施基于慕课的混合式教学改革,可以很好地满足学生对不同内容的大学英语课程的需求。

教师专业发展迎来了新方向。慕课的运行方式为我国建设“英语教师+专业教师”相结合的课程奠定了基础,慕课强调团队作战,强调发挥集体的智慧。慕课的团队运营模式为建设我国大规模开放ESP课程(即ESPMOOCs)提供了方向。同时,引进国际或者国内高校ESPMOOCs,可以有效解决我国普通高校ESP教师缺乏的问题,也可以避免重复建设ESPMOOCs造成的人力、物力和财力的浪费。ESPMOOCs建设团队则由有经验的“英语教师+专业教师+技术人员”三方构成,通力合作,各自发挥自己的优势。大学英语教学指导委员会统筹建设此类课程,可以减少资金和劳动力的重复投入,而且能够达到很好的效果。同时,通过教师团队通力合作,可以助力教师个人发展。教师也可以通过学习国际英语语言类慕课提升自己的专业水平。

在线课程的优势是不言而喻的,“只要学生能够准时完成作业,参与论坛和实时讨论,学生可以自由选择如何学习,在线学习的形式允许学生按照自己的步伐选择什么时候在哪儿学习”(Cambridge ESOL Teaching Qualifications, 2012), Hofmann (2011: 4) 也认为以“学习者为中心的项目……允许学生自定步调进行学习”。建设优质英语网络课程是未来提升大学英语教学质量的最佳途径之一,ESPMOOCs课程是语言老师、专业老师和技术人员的完美结合,学生则是成果享受者,教学最大受益者。

尽管本次调查人数较少,各个高校参加本次调查的学生也不均衡,调查的院校典型性不够,但是通过数据可以看出很多高校共同存在的问题。桂诗春(2010)老先生曾说:“语言是外壳,没有内容和内涵无法进行交际”。各个高校可以根据自己的校情,依托慕课开展基于内容的语言教学(Content-based Instruction, i.e., CBI)进一步提高大学英语教学质量。CBI通过把学科内容和语言结合在一起,用目的语讲授某一领域学科知识来提升学生对语言学习的兴趣。早在30年前,Leaver(1989)就认为应该开展基于内容的语言学习。此外,基于内容的大学英语慕课建设及应用任重道远,需要教育行政部门、学校和教师的共同努力,为培养具有国际视野的复合型人才服务。

## 2.3 大学英语后续课程设置：教师观点分析<sup>1</sup>

随着社会进步，信息技术的迅猛发展，我国中小学办学条件得以迅速优化，基础教育改革成果初现，我国大学英语教学面临全新的挑战。一方面，随着教学条件的改善，教学理念的更新，参加新课改的学生英语水平有了较大提升，特别是听说能力有所增强。以词汇标准为例，普通高中英语课程标准（实验）版对第九级（最高级）英语语言知识目标描述为“学会使用4,500个左右的单词和一定数量的习惯用语或固定搭配”，而《大学英语课程教学要求》（2007版）（简称《要求》）中对大学英语的“一般要求”则是“掌握的词汇量应达到约4,795个单词和700个词组（含中学应掌握的词汇），其中约2,000个单词为积极词汇”。就词汇而言，高中阶段英语教学的最高要求和大学阶段英语教学的一般要求已经非常接近，这意味着优秀的高中生毕业生基本上已经达到了《要求》的“一般要求”。各高校要“根据国家外语教育战略，结合社会对学生外语水平的需求，综合学生的需求，有条件的学校应该开设相应的后续课程，调动学生的英语学习兴趣，使其和部分专业的双语课程和全英语课程接轨”（马武林，2011）。

蔡基刚（2010，2014）、蔡基刚 & 廖雷朝（2010）、陈坚林 & 顾世民（2011）、殷和素 & 严启刚（2011）、黄萍 & 郭峰（2010）等人分别就如何进一步推进大学英语教学改革，重构大学英语课程体系进行过系列讨论。形成的共识就是应该压缩现行大学英语“通用英语”课程内容，补充基于内容的大学英语课程，分歧在于增加什么内容。主要有三种观点：通识教育英语、专门用途英语和学术英语。马武林（2011）认为后续课程需要综合考虑国家战略需求、社会需求和学生个人需求。刘梅（2013）曾对ESP课程体系的中国大学英语教学连续体模型进行了探讨。

不过，根据蒋艳 & 马武林（2013）对多个院校学生的调查和访谈发现学生对学术英语、专门用途英语、通用英语均有需求。2013年上海高校大学英语教学指导委员会成立，形成了《上海市大学英语教学参考框架（试行）》，旨在对上海市大学英语教学改革进行指导，并选定部分院校开展教学内容改革试点。该委员会“对上海24所高校的1万多名学生和500多名教师进行了英语学习需求调查发现：大部分学生认为可用ESP替代普通英语，而英语教师的观点相反”（蔡基刚，2013）。本研究通过对广大一线教师进行调研，探讨“大学英语后续课程应该开设什么内容”、“教师面临哪些困难”等问题。

### 2.3.1 大学英语后续课程和选修课的区别

本文“大学英语后续课程”泛指各高校在完成大学英语基础阶段（必修课程）的教学后给学生开设的基于内容的大学英语课程（蒋艳 & 马武林，2013：65）。后续课程不同于“三、四年级的提高阶段”英语课程（欧阳博恩，2012：24），而是一个过渡性名称，是目前我国大学英语课程体系变革过程中临时存在的名称，由于受诸如学生差异、师资、教材和拓展资源等条件限制，在我国不适合进行全国层面“一刀切”课程体系变革的前

<sup>1</sup> 本节部分内容已在《外国语文》杂志2014年第4期合作发表。

提下,各高校根据自己的办学理念以及人才培养目标定位等因素因时因地因校制宜对大学英语课程进行调整时暂用的名称,课程内容因高校办学定位和人才培养目标等具体情况而定,一般为专门用途英语课程(ESP)、学术英语课程(EAP)或者比较有特色的人文素养类课程。

本文所指“大学英语后续课程”与英语选修课/拓展课不同,主要区别在于:

#### 1) 课程面向群体不同

选修课程是面向全校学生开放的,学生凭兴趣爱好参加的英语课程,但后续课程则是结合各专业人才培养标准,根据专业需求开设,是每个学生在修完通用英语后必须学习的大学英语课程。后续课程内容和现存的大学英语有所区别,但是仍然属于大学英语课程体系。

#### 2) 课程类型不同

大学英语后续课程属于学生的必修课,而选修课是学生凭兴趣修读。根据蒋艳 & 马武林(2013:66)调查发现,78.8%的学生认为后续课程应该为“必修课”。

#### 3) 开课时间不同

大学英语后续课程必须紧接着通用英语课程(即基础阶段英语)开设,后续课程建立在通用英语基础上,一般在学生入学后的第三至四学期开设,个别高校甚至可以在第二学期开设。选修课的开设与通用英语开课时间没有任何关系,选修课面向全校学生开放,任何学生只要有时间,对该课程感兴趣,均可以选修该课程。

#### 4) 课程内容不同

后续课程的开设必须严格按照各个专业的人才培养方案设置课程,主要考虑特定专业的学生需求。选修课则是教师根据自己的兴趣爱好和学生需求面向全校所有专业学生开设的课程,一般不为某一个专业服务(某些大学有专业限选课和专业必修课之说)。

此外,大学英语后续课程也不同于各个专业开设的双语课程和全英语课程。双语课程和全英语课程的共同特点是其重点均是专业知识,英语只是传递知识的媒介。但大学英语后续课程的目的仍然是培养学生的英语基本功,其目的是为双语课程和全英语课程打好基础,是通用英语和双语课程/全英语课程之间的“桥梁课程”(马武林,2011:16),为学生就业服务,为其他特定目的服务。

### 2.3.2 问卷调查及统计

本研究旨在通过调查一线大学英语教师了解教师对压缩大学通用英语(General English)学时,开设大学英语后续课程的态度和建议。问卷综合考虑了学生和教师最为关心的系列问题,问卷设计包含四大板块:需求分析、课程设置、师资准备和存在问题。

具体来说包括开设后续课程的必要性、开设什么内容、开设多长时间、何时开设、对后续课程内容的喜好、后续课程师资以及开设后续课程存在最大的问题等（图 2.6）。问卷设计时没有考虑后续课程的评价方式。本次调查学生卷和教师卷同步进行，教师卷和学生卷相互呼应。教师卷共 20 题，其中客观题 18 题，主观题 2 题。

本次调查共有 84 位大学英语教师参加。问卷调查分为三个批次：第一批次接受调查的教师主要来自安徽农业大学（34 人）和常州大学（13 人）<sup>1</sup>。第二批次共有 17 名来自 7 所外语院校的公共英语教师参与了调查。第三批次共有来自全国 16 所大学的 20 名教师参与了调查。共收到问卷 84 份，有效问卷 82 份。

59 名女教师和 23 名男教师参与了本次调查。所教学生是一年级的有 41 名老师，二年级的有 48 名老师，三年级的有 3 名老师，四年级的有 1 名老师。其中有些老师同时承担两个年级的教学任务。调查教师中有 2 人来自 985 院校，6 人来自 211 院校，74 人来自普通本科院校。故本次调查代表的更多是普通院校教师（达 90%）的具体看法。接受

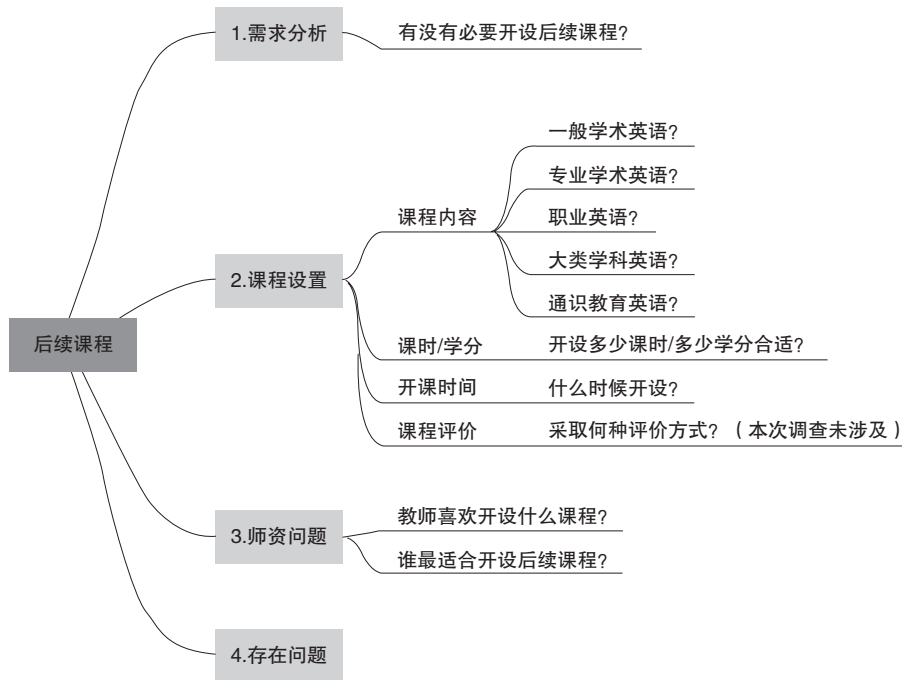


图 2.6 问卷设计思路

调查教师中有教授 3 人，副教授 22 人，讲师 53 人，助教 4 人。30 岁以下的教师有 9 位，31—39 岁之间的教师 54 位，41—49 岁的教师 16 人，50 岁（含 50 岁）以上教师 3 人。大学英语课程主要由 31—39 岁的老师承担，占教师总人数的 65%。从学科背景看有 78 人（95%）是英语语言文学专业，4 人是非英语语言文学专业。从学历来看，6 人

<sup>1</sup> 感谢在调查问卷编写过程给予指导的陈坚林教授和刘进教授；感谢在问卷调查过程中组织老师参与调查的徐华丽副教授和陈颖教授；感谢对本次问卷调查给予支持的所有被调查老师。

为博士、63人为硕士，13人为学士。14人承担过专门用途英语（ESP）课程教学的经验，8人承担过专业英语课程教学，7人承担过双语课程教学<sup>1</sup>（表2.5）。

表 2.5 接受调查教师分析

性别	男		女	
	23		59	
年龄	<30	31—39	40—49	>50
	9	54	16	3
任教院校	985 高校	211 高校	普通院校	
	2	6	74	
学历结构	博士	硕士	学士	
	6	63	13	
学科背景	英语语言文学		非英语语言文学	
	78		4	
授课年级	一年级	二年级	三年级	四年级
	41	48	3	1
教学经历	专门用途英语	专业英语	双语课程	
	14	8	7	

1) 超六成老师认为有必要开设大学英语后续课程。本次调查发现，接受调查的82位老师中，超过60%老师认为有必要开设后续课程（多选题）。本次调查中有53人（65%）认为“后续课程可以为以后的双语课程/全英语课程/研究生英语学习做铺垫”，51人（62%）认为“后续课程可以为以后就业作准备”，50人（61%）认为“后续课程可以提升文化素养”。有4人（5%）提出了自己的观点，限于篇幅，在此不再列出。

2) 一般学术英语更受教师欢迎。关于开设什么内容的后续课程，接受调查的教师表现出了不同的喜好。34人建议开设“一般学术英语”，占调查总人数的41%（表2.6）。其次为“人文素养课程”，再次为“专业学术英语”课程，接下来为“职业英语”和“大类学科英语”。上述五类课程的详细区别请参阅马武林（2011），研究者在问卷上也对5类课程进行了明确的界定。本项调查印证了前一题（后续课程的功能），即开设后续课程的主要目的是为“双语课程/全英语课程/研究生学习做铺垫”，其次是提升学生的“人文素养”，最后才是为就业作准备。

接受调查的教师大多建议开设“一般学术英语”而非“专业学术英语”。访谈发现，一方面是前者受益学生面更广，后者面稍窄；另一方面与接受调查教师的学科背景有关（78人为英语语言文学专业，占调查总人数的95%）。对大多数老师来说，“一般学术英

1 专门用途英语、专业英语课程和双语课程的区别请参见马武林（2011）。



语”比“专业学术英语”难度低。不过，也有教师建议要“在整体提高学生中西方思维的基础上，为其将来的职业生活服务。”

表 2.6 大学英语后续课程内容

后续课程内容	人数	占总人数的 %
一般学术英语	34	41%
专业学术英语	24	29%
职业英语	12	15%
大类学科英语	7	9%
人文素养课程	26	32%

3) 后续课程开设课时数以 48—64 学时为宜。调查显示 66% 教师认为大学英语后续课程应该以 48—64 学时为佳 (表 2.7)。23% 的教师认为应该开设 32 个学时。11% 的教师认为应该开设 80 个学时。这和接受调查的老师来自不同层次的高校有很大区别。比如，985 高校的学生英语基础普遍较好，老师可能会认为后续课程开设的时间应该稍微长一些，而且通用英语课程已经被压缩为 6—9 个学分，适当增加后续课程课时对学生和老师均有利。该结果和学生问卷调查结果有所不同，62.4% 的学生希望大学英语后续课程开设 32 学时，也就是每周 2 节课，开设一学期 (蒋艳 & 马武林 2013: 66)。

表 2.7 大学英语后续课程应该开设的课时数

人数	后续课程开设课时	占总人数的 %
19	32 个学时	23%
29	48 个学时	35%
25	64 个学时	31%
9	80 个学时	11%

4) 后续课程最佳开设时间是第三学期和第四学期

通过 (表 2.8) 可见，48% 的老师认为大学英语后续课程最佳开设时间应该从第三学期开始，30% 的教师认为应在第四学期开课。但从蒋艳 & 马武林 (2013: 67) 关于学生的调查结果来看，有近 31% 的学生希望后续课程在第一学期开设，希望在第二、第三、第四学期开设后续课程的同学分别占 18.2%、28.5% 和 22.4%。学校性质不同，开课时间可以不同，不过结合教师问卷和学生问卷来看，第三学期和第四学期比较适中。

表 2.8 大学英语后续课程最佳开设时间

人数	最佳开课时间	所占 %
0	第一学期	0
13	第二学期	16%

(待续)

(续表)

人数	最佳开课时间	所占 %
40	第三学期	48%
25	第四学期	30%
4	第四学期以后	6%

## 5) 接受调查老师更加愿意开设“人文素养类”课程

由表 2.9 可见, 52% 的教师愿意开设“人文素养课程”, 20% 的教师愿意开设“专业学术英语”, 18% 的教师愿意开设“职业英语”, 15% 的教师选择“一般学术英语”, 7% 的老师愿意开设大类分科英语。接受调查的老师自己愿意开设的首选后续课程为“人文素养课程”, 这个结果和教师的学科背景相吻合, 因为 95% 的教师是英语语言文学专业。大多数教师觉得开设人文素养课程相对而言稍微容易些。访谈显示, 教师担心的是自己没有能力承担学术英语的教学任务。就学术英语而言, 被调查教师普遍反映“师资薄弱, 对专业知识知之甚少”、“一般教师很难掌握专业英语”、“专业知识匮乏, 尤其是理(工)科知识”。

表 2.9 被调查教师首选开设的后续课程

后续课程内容	人数	占总人数的 %
一般学术英语	12	15%
专业学术英语	16	20%
职业英语	15	18%
大类学科英语	6	7%
人文素养课程	43	52%

## 6) “专业课程老师+公共英语老师”组合型师资最受教师欢迎

调查结果显示, 62% 的教师希望大学英语后续课程由“专业老师+公共英语老师”共同承担(表 2.10), 这与蒋艳 & 马武林(2013: 67) 关于学生的问卷结果相一致, 高达 80% 的学生认为大学英语后续课程的授课教师为“语言教师+专业教师”。只有 20% 的教师认为后续课程应该由“公共英语老师”承担, 10% 的教师认为应该由专业课程教师。一方面大学英语教师期望与专业课程教师合作共同开设后续课程(主要指专业学术英语), 这样英语教师解决语言问题, 专业教师解决专业问题。另一方面, 由于被调查教师主要集中在 31—39 岁(约占 66%), 尤其是以女性为主(约占 72%), 她们不愿意放弃传统大学英语教学内容和方法而开辟一门自己不熟悉的新课程。访谈时甚至有教师提出“培训老师, 暂缓执行”的建议。

表 2.10 大学英语后续课程承担教学任务的教师

后续课程承担老师	人数	占总人数的 %
专业老师	8	10%

(待续)

(续表)

后续课程承担老师	人数	占总人数的 %
公共英语老师	16	20%
专业老师 + 公共英语老师	51	62%
无所谓	4	5%
根据课程性质和师资情况定	3	4%

### 7) 师资和教材是高校开设后续课程面临的最大问题

调查教师普遍认为(表 2.11) 开设大学英语后续课程面临的最大问题是师资(67%), 目前的师资无法承担起大学英语后续课程的教学任务, 其次是教材(34%), 然后是教学方法和手段(31%)、教学环境和条件(26%)。有教师说:“师资缺乏是目前制约开设大学英语后续课程的难题, 教师的教学理念落后, 知识结构没有及时更新, 安于现状等问题”。有教师提出建议:“各级管理部门应加大对教师的培训投入, 任何教学改革, 教师是最基本的因素”。34%的教师认为目前后续课程的教材建设还跟不上, “教材建设不理想, 缺少高水平, 编写系统的大学英语后续课程教材”。开设后续课程需要学校自上而下的行政统筹, 更需要自下而上教师的探索, 唯有二者形成合力, 才有可能真正取得成功。以学术英语(EAP)为例, EAP课程的开设“需要包括学生、专业教师、行政管理人员以及 EAP 老师等人的合作”(Akira Tajino et al., 2005: 27)。

表 2.11 开设大学英语后续课程存在的最大问题

存在问题	人数	占总人数的 %
师资	55	67%
教材	28	34%
学生	11	13%
教学环境和条件	21	26%
教学方法和手段	25	31%
其他	1	1%

### 2.3.3 调查启示

该项调查开展时, 慕课刚好起步, 很多教师当时不了解慕课, 被调查教师觉得自己没有专业英语基础, 无法讲授专业学术英语, 更不用说开设专业英语了。不过, 大家都认为有必要开设大学英语后续课程, 使之和通用英语衔接起来, 且建议后续课程开设的时间放在通用英语之后(第五学期和第六学期), 其主要原因是缺乏师资和必要的教材。被调查教师们认为自己胜任不了学术英语教学, 故更加倾向于教人文素养类英语。教师们还建议学术英语和专业英语最好由专业教师 and 外语教师一起来开设。

1) 开设多样化的大学英语课程是实施因材施教, 提升高等教育质量的重要途径之一。随着我国对外开放的进一步推进, 国际合作越来越密切, 社会分工越来越细, 各个

岗位对外语人才的需求有所不同,目前我国按照统一课程标准实施大学通用英语教学,课程的人文性远远大于工具性,对于毕业后走向企业的学生来说,不利于按需培养企业所需人才;对于攻读硕博学位的学生来说,不利于培养他们的学术英语能力。此外,我国的学校英语教学从小学就开始(0—3年不等),持续到大学(初中3年,高中3年,大学2年),学生学习英语的时间长达8—11年,就人文性而言,在小学和中学阶段学生已经通过英语接触了大量的西方文化,而目前大学阶段通用英语尽管强调兼顾人文性和工具性,但仍然偏重人文性。根据专业特点,开设适当课时的大学英语后续课程,根据学生需求,因材施教,有利于学生的专业成长和职业生涯发展。慕课的兴起,使教师担心的师资问题迎刃而解,众多国际慕课和国内自建慕课给我国大学英语后续课程建设(专门用途英语、学术英语、跨文化交际英语等)带来了机遇,各个高校可以依托国际慕课和国内自建优质慕课实施基于慕课的混合式教学改革,建设线上线下相结合的混合“金课”。各个高校完全可以基于慕课,重构大学英语课程体系,按需给学生开设大学英语课程。

2) 开设多样化的大学英语课程有利于大学英语教师专业成长。通过开设大学英语后续课程,建设基于内容的大学英语慕课(通用英语慕课、专门用途英语慕课、专业英语慕课、跨文化交际英语慕课等),可以拓展大学英语教师的研究领域。此外,若是能够开展专业教师与大学英语教师合作,共同建设大学英语慕课,也是一个全新的研究与实践视角,在教学质量和科研水平上提升自己。

3) 建设基于内容的多样化大学英语慕课,可以满足学生个性化的大学英语学习需求,为学生的终身学习奠定基础。随着MOOCs的兴起,国际名校名师的名课程对学生吸引力很大,现在的大学生可以按自己的兴趣选择任何一所国际知名大学的免费慕课,与世界上其他地区的学生一起学习这些课程。MOOCs的兴起,使学生免费学习高质量全英语课程成为现实,特别是英国文化协会即将在FutureLearn上推出的大规模免费英语课程,向全球学习者提供英语课程(乃至雅思培训)<sup>1</sup>,满足了学生浸入在高质量英语课程中学习的需要。根据果壳MOOC学院的一项调查,55%的学生认为“语言障碍”是阻止他们完成MOOCs的主要原因之一,和“毅力不足”(55%)并列排行第二,仅次于“时间不够”(59%)<sup>2</sup>。显然,很多学生学习国际慕课还有一定的困难,故全国统筹建设基于内容的大学英语慕课,实施混合式教学,在某种程度上也可以帮助学生奠定终身学习的基础。

4) 依托国际慕课,开展大学英语课程师资培训。国际慕课给我国多样化大学英语课程的开设、师资培训和教材建设提供了前所未有的机遇。同时,教师也可以通过优秀慕课进行自我职业培训。由于国际慕课所有课程资源向社会共享,教师可以借鉴慕课教学组织形式及教学内容安排形式,建设数字化教材。我国亦可以考虑建设大规模ESP师

1 Press release: FutureLearn to provide the platform for British Council's first ever MOOCs. 具体参见: <http://the.britishcouncil.org/news/press-release-futurelearn-provide-platform-british-council's-first-ever-moocs>.

2 MOOC 中文用户大摸底: <http://mooc.guokr.com/opinion/437530/>.

资培训慕课，进行师资培训。教师可以根据本校的实际情况开发本校大学英语慕课资源，学生亦可根据自己的需求选择适合自己的他校慕课资源进行学习。此外，研究发现，与专业老师进行 ESP 教学相比较，学生更加满意英语教师进行 ESP 教学 (Ataollah Maleki, 2008)。通过相关培训，通用英语教师可以成为优秀的 ESP 或者 EAP 课程教师。但是如果教师不下功夫钻研教学，则事倍功半。此种情况，不乏国际案例，如孟加拉国亚太大学 (University of Asia Pacific) 尽管开设了学术英语 (EAP) 课程，但是“EAP 课程的质量与学生的期盼相距甚远，学生在学术领域和职业领域实践时显得捉襟见肘” (Takad A. Chowdhury & Md. Z. Haider, 2012: 97)。

此外，我们必须认识到，多样化的大学英语慕课也不是万能药，不一定能够激发所有学生对英语的学习兴趣。很多大学生对大学英语课程不感兴趣，对多样化的大学英语慕课可能照样不感兴趣。我们能够做的就是举全国之力建设尽可能多的高质量、多样化的大学英语慕课，从而满足大多数学生对大学英语课程个性化的需要，同时开展个性化的混合式教学。