

■ 束定芳 主编

# 高校英语教学 现状与改革方向

——华东六省一市高校英语  
教学情况调研报告



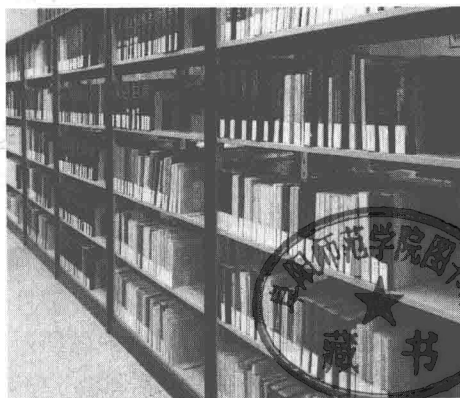
 上海外语教育出版社  
外教社 SHANGHAI FOREIGN LANGUAGE EDUCATION PRESS  
[www.sflep.com](http://www.sflep.com)

■ 束定芳 主编

# 高校英语教学现状与改革方向

——华东六省一市高校英语教学情况调研报告

王蓓蕾 胡建伟 朱吉梅 励哲蔚 卢爱华 编写



**W** 上海外语教育出版社  
外教社 SHANGHAI FOREIGN LANGUAGE EDUCATION PRESS

## 图书在版编目(CIP)数据

高校英语教学现状与改革方向:华东六省一市高校英语教学情况调研报告 / 束定芳主著.

—上海:上海外语教育出版社,2015

ISBN 978-7-5446-4048-0

I. 高… II. ①束… III. 英语-教学改革-研究-高等学校  
IV. ①H319.1

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 189739 号

出版发行: **上海外语教育出版社**

(上海外国语大学内) 邮编: 200083

电 话: 021-65425300 (总机)

电子邮箱: bookinfo@sflep.com.cn

网 址: <http://www.sflep.com.cn> <http://www.sflep.com>

责任编辑: 梁晓莉

---

印 刷: 上海华教印务有限公司

开 本: 890×1194 1/32 印张 10.25 字数 301 千字

版 次: 2015 年 12 月第 1 版 2015 年 12 月第 1 次印刷

---

书 号: ISBN 978-7-5446-4048-0 / G · 1283

定 价: 29.00 元

本版图书如有印装质量问题,可向本社调换

## 前 言

由麦可思研究院撰写、社科文献出版社出版的大学生就业蓝皮书《2013年中国大学生就业报告》称,本科专业中法学、英语等专业就业率低,被评为红牌警告专业。这已经是连续第三年英语专业毕业生高居“最难就业”前三名<sup>①</sup>。其实,也有相当一部分毕业生即便找到了工作,但根本不是发挥其英语之长。

另据有关统计,全国1000多所高校中,几乎80%的学校都办了英语专业<sup>②</sup>。以每个学校每年100人计算,四个年级在校学生就达到了40多万人<sup>③</sup>。研究生的数量也到了令人难以置信的程度:有的并不具备相应师资条件的高校英语专业每年招收研究生竟然达100—200名。出现这种情况的原因据说是办学成本低:只需要几个懂英语的老师,不需要实验室,也不需要多少图书资料,就能办出一个专业。甚至,有的外语专业只有一个老师也就开张了。

应该说,近年来,学生学习英语的条件越来越好,但学生的学习动

- 
- ① 数据源于麦可思对2012届大学生毕业半年后的问卷调查,共回收问卷约26.2万份。
- ② 此数据来自2013年9月9日“上大学网”发布的《中国大学最爱的本科专业排行榜》。另,教育部《普通高等学校本科专业目录(2012年)》对高校布点较多的55种本科专业进行分析和对比,结果显示英语专业在高校当中布点最多。全国1166所本科高校中,有903所大学开设了英语本科专业,占我国本科高校总数的77.4%。(见 <http://www.sdaxue.com/top/91.html>)
- ③ 胡文仲. 中国英语专业教育改革三十年.《光明日报》2008年11月12日第11版。

力、英语水平却越来越不敢恭维。英语专业毕业没读过几本英语文学名著的比比皆是(多数学校也没这个要求)。不少学生确实懂一些英语,能应付一些日常交流,但要进行高层次的交流或翻译就勉为其难了。也就是说,英语专业“人才济济”,但“高端人才”稀缺。语言都没真正过关,更没有什么“英国通”、“美国通”、“澳大利亚通”等专门型、复合型的人才了。

就大学英语教学而言,其巨大的人力、物力、财力、时间和精力投入与学生的学习成效存在巨大的落差。这一点已是学术界、外语界的共识。造成这一结果的原因大抵有两点:第一,缺乏对大学英语教学的准确定位;第二,大学英语师资的总体水平不适应改革和发展的要求。例如,前一阶段,网络教学、听力教学被视为提高大学英语教学质量的关键点而在全国高校范围内被大力推广,这在一定程度上颠覆了传统的外语教学理念,但也使相当一部分学校和教师对大学英语教学的目标和方法更加无所适从,也在一定程度上动摇了大学英语教师队伍的稳定以及大学英语教学的连贯性。

2009年9月,我招收了英语教学理论与研究方向的三名博士生和来自不同高校的五名访问学者。期间,我为他们开设了“中国外语战略研究”研讨课,讨论外语战略研究的一些具体研究课题,要求博士生和访问学者们搜集并学习各国的外语发展战略政策、方针和动态,在课上分享探讨。

我们首先决定在华东地区做一个大学英语教学现状调查和分析。在确定了本课题的研究方向后,我要求所有参与者根据英语课程设置的五个主要环节,即需求分析、课程设计、教材选编、课堂教学和教学评估进行分工,深入学习各环节理论和实践的研究现状,初步探讨调研方案。2010年1月—2月,课题组利用寒假撰写各环节的理论综述,探讨国内外相关研究和调查的现状。2月—4月,整个团队反复商讨具体的调查方案,并上网查询一些高校的基本教学情况。5月初确定了调查方案和调查对象,其中包括拟访谈的英语教学专家、华东六省一市的各类本科院校共16所、各高校的访谈对象和问卷调查对象以及课堂教学观摩的课程。5月初至中旬,课题组实施问卷和访谈的

试调查。5月下旬至6月下旬,课题组成员赴各高校调研。

2010年7月—10月期间,课题组对前期的调查数据进行归类和整理,包括访谈录音转写和问卷统计。三年多来,调查报告几经修改,终于完稿。调查报告的各部分初稿由下列成员分工完成:浙江科技学院的朱吉梅负责撰写第三章(需求分析),浙江树人大学的胡建伟负责撰写第四章(课程设计),上海体育学院的卢爱华负责撰写第五章(教材选用与编写),宁波大学的励哲蔚负责撰写第六章(课堂教学),同济大学的王蓓蕾负责撰写第七章(教学评估)。最后由王蓓蕾整理汇总全部文稿。

目前,中国的外语教学正面临着巨大的挑战。但是,挑战也意味着机遇。我们希望,这一调查报告能对相关的理论研究和外语教学决策起到一点作用。

束定芳

2013年12月

# 目 录

前言 .....	i
<b>第一章 绪论</b> .....	1
引言 .....	1
第一节 新时期外语学科面临的挑战 .....	1
(一) 外语学科缺乏长远规划,难以适应国家发展战略需要 ...	1
(二) 外语教学定位模糊,应试教育泛滥,难以培养国家发 展急需的国际化人才 .....	3
(三) 外语教师科研能力薄弱,学术研究国际化程度偏低 .....	4
第二节 新时期外语学科发展的机遇与方向 .....	4
(一) 服务国家发展战略,加强外语战略与布局研究 .....	4
(二) 加强外语教学理论研究,全面提升外语教学质量 .....	7
(三) 跨学科研究及研究方法创新 .....	8
(四) 加强应用研究,服务社会 .....	10
小结 .....	10
<b>第二章 调研概述</b> .....	12
引言 .....	12
第一节 研究背景和意义 .....	13
(一) 把外语教育置于国家战略的层面加以思考 .....	13
(二) 宏观把握与微观切入相结合 .....	13
(三) 实地调查与理论反思相结合 .....	13
第二节 研究目标 and 设计 .....	14

(一) 英语教学现状调研的必要性 .....	14
(二) 研究设计 .....	15
(三) 调研过程 .....	17
小结 .....	19
<b>第三章 需求分析</b> .....	20
引言 .....	20
第一节 国内外需求分析理论和实证研究 .....	21
(一) 国外需求分析理论研究 .....	21
(二) 国内需求分析理论研究 .....	27
(三) 国内外需求分析实证研究 .....	37
第二节 调研情况 .....	48
(一) 调研方法与内容 .....	48
(二) 调研结果讨论和分析 .....	49
(三) 调研启示 .....	58
小结 .....	62
<b>第四章 课程设计</b> .....	63
引言 .....	63
第一节 国内外课程设计理论和实证研究 .....	64
(一) 课程设计概念解析 .....	64
(二) 国外课程设计理论和实证研究 .....	66
(三) 国内课程设计理论和实证研究 .....	74
第二节 调研情况 .....	85
(一) 调研方法与内容 .....	85
(二) 调研结果讨论和分析 .....	86
(三) 调研启示 .....	99
小结 .....	110
<b>第五章 教材选用与编写</b> .....	112
引言 .....	112



第一节 教材理论研究概述 .....	113
(一) 教材的概念 .....	113
(二) 国内教材研究 .....	117
第二节 调研情况 .....	130
(一) 调研方法与内容 .....	130
(二) 调研结果讨论和分析 .....	131
(三) 调研启示 .....	139
小结 .....	141
<b>第六章 课堂教学</b> .....	<b>143</b>
引言 .....	143
第一节 课堂教学理论概述 .....	144
(一) 语言教学理论、教学策略和课堂教学 .....	144
(二) 英语教学大纲和课堂教学 .....	149
(三) 我国英语课堂教学相关研究 .....	155
第二节 调研情况 .....	169
(一) 调研方法与内容 .....	169
(二) 调研结果讨论和分析 .....	169
(三) 调研启示 .....	181
小结 .....	185
<b>第七章 教学评估</b> .....	<b>187</b>
引言 .....	187
第一节 外语教学评估理论概述 .....	188
(一) 外语教学评估概念解析 .....	188
(二) 国内外外语教学评估体系 .....	193
(三) 国内外外语教学评估理论和实证研究 .....	203
第二节 调研情况 .....	212
(一) 调研的方法与内容 .....	212
(二) 调研结果讨论和分析 .....	213

(三) 调研启示 .....	227
小结 .....	231
<b>第八章 讨论和建议</b> .....	<b>233</b>
引言 .....	233
第一节 大学英语教学的目标、定位与发展方向 .....	235
(一) 大学英语教学为高等教育国际化服务 .....	237
(二) 为国家“走出去”战略服务 .....	240
(三) 为培养创新型人才服务 .....	242
第二节 英语专业存在的问题与改革方向 .....	245
(一) 英语专业存在的问题 .....	245
(二) 英语专业改革的三个方向 .....	246
小结 .....	249
<b>参考文献</b> .....	<b>250</b>
<b>附录</b> .....	<b>287</b>
1. 非英语专业教师问卷 .....	287
2. 非英语专业学生问卷 .....	290
3. 英语专业教师问卷 .....	293
4. 英语专业学生问卷 .....	296
5. 专家访谈 .....	299
6. 校教务访谈 .....	301
7. 大外负责人访谈 .....	303
8. 英专负责人访谈 .....	305
9. 非英语专业教师访谈 .....	307
10. 非英语专业学生访谈 .....	309
11. 英语专业教师访谈 .....	311
12. 英语专业学生访谈 .....	313
13. 英语课堂教学调查 .....	315

# 第一章 绪 论

## 引言

随着经济全球化的发展,教育国际化日益成为世界各国教育改革的热点,也成为国家战略发展的目标和手段,外语教育的机遇和挑战并存。回首过去,我国自改革开放以来,在外语教学(特别是英语教学)方面取得了举世瞩目的成就。无论是基础外语教学,还是高等外语教学,从大纲修订到教材编写,从课堂教学到外语测试都经历了巨大和快速的发展与变化。与30多年前相比,我国外语教学的整体质量有了大幅提高,为国家培养了大批优秀的外语专门人才,全民外语素质也大幅提高。信息化时代赋予了外语教学更大的发展和应用空间。然而,由于种种历史及现实原因,目前我国的外语教学还存在不少局限和问题,给外语教学的可持续发展带来困难和阻力。

## 第一节 新时期外语学科面临的挑战

### (一) 外语学科缺乏长远规划,难以适应国家发展战略需要

首先,在国家层面上,我们目前还没有一个专门的机构协调和管理不同层次上的外语教育以及与外语有关的政策和语言规划(胡文仲,2001;束定芳、华维芬,2009a:207)。作为一个拥有全世界最多外

语学习者的大国,我们至今没有一个统一的外语能力标准,也没有一个统一的外语能力认证机构。第二,我们缺乏一个中长期的外语教育战略规划。随着全球化时代的来临和中国改革开放的深入,中国面临“走出去”、融入世界的挑战,同时,也面临境外一些对中国崛起感到焦虑的各种势力的遏制和挑衅,国家迫切需要懂不同地区不同语言、熟知相关国家国情、了解世界各地不同文化的各类人才,为国家安全、政治、外交、经济、文化发展和社会安定服务。但我们现在一方面缺乏对关键外语语种的界定和研究,另外一方面一些重要外语语种专业在全国的布局也缺乏宏观的政策引导或安排,对外语人才种类、层次和数量也没有从宏观上进行调控。第三,从专业发展角度看,不同语种发展很不均衡,外语教育和专门人才培养缺乏应有的层次和区域布局。总体上看,高端外语人才匮乏,经济欠发达地区或边境地区尤其如此。外语语种专业的开设和布局受到经济利益的影响大,一方面是一些沿海地区和大城市外语专业人才过剩,另一方面在一些经济欠发达地区或边境地区,外语专门人才,特别是高端人才供不应求。全国范围内,一些应该作为关键语种的非通用外语,既没有教学点,也没有研究型人才,一些重要的外语语种缺乏储备人才;与此同时,英语专业“泛滥”。近年来,该专业毕业生在大学生失业排行榜上连续排名靠前。据统计<sup>①</sup>,全国一千多所高校,几乎每所高校都开设了英语专业,招生人数动辄数百人,学生就业与所学专业相关程度很低。第四,外语专业课程设置严重脱离社会需求和学生发展需要。大部分外语专业学生只会基本的外语技能,缺乏相关的专业知识,对所学语言相关国家的历史、文化、经济等了解很少。外国有许多“中国通”,有大量研究中国各方面问题的专门机构和专家,但中国却缺乏相应的“外国通”,对国外很多问题缺乏专门的研究。这些都严重制约了中国在外交和国际事务中的主动权,影响了中国“走向世界”的进程。

<sup>①</sup> 根据教育官方网站统计资料,2012年全国本科院校共计1145所。(http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7567/201309/156899.html)

## (二) 外语教学定位模糊,应试教育泛滥,难以培养国家发展急需的国际化人才

《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》(简称《纲要》)提出,我们要“借鉴国际上先进的教育理念和教育经验,促进我国教育改革,提升我国教育的国际地位、影响力和竞争力。适应国家经济社会对外开放的要求,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。”毫无疑问,大学毕业生要具有国际视野,通晓国际规则,能够参与国际事务和国际竞争,其前提条件之一就是掌握一门甚至多门外语,特别是英语。然而,目前很少有高校能够把大学英语教学与国际化课程和国际化人才培养结合起来。审视我们的大学英语教学,其目标定位模糊,不少学校都以通过四、六级考试为大学英语教学目标。绝大多数学生通过四、六级考试后,英语学习则基本结束,之后也很少有使用英语的机会。总而言之,学生所学的英语技能未能有效地为其专业学习和职业发展起到应有的作用。

早在2001年,教育部在《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》(2001年8月28日)中专门提出要“积极推动使用英语等外语进行教学”:按照“教育面向现代化、面向世界、面向未来”的要求,“为适应经济全球化和科技革命的挑战,本科教育要创造条件使用英语等外语进行公共课和专业课教学。对高新技术领域的生物技术、信息技术等专业,以及为适应我国加入WTO后所需要的金融、法律等专业,更要先行一步,力争三年内,外语教学课程达到所开课程的5%—10%。暂不具备直接用外语讲授条件的学校、专业,可以对部分课程先实行外语教材、中文授课,分步到位。”“对于信息科学、生命科学等发展迅速、国际通用性、可比性强的学科和专业可以直接引进先进的、能反映学科发展前沿的原版教材。”

然而,十多年过去了,这一目标仍未实现。由于课程目标不明确,师资问题没有很好地解决,基础英语和专业英语课程之间缺乏有效的衔接和过渡,同时也因为缺乏对这类课程有效的评估和激励手段,英

语作为教学媒介的课程不但未能取得突破,在有些学校反而还受到了削弱。在许多高校,一些尝试以英语为教学语言的课程在实践和研究过程中碰到过各种各样的问题(李同艳,2007;周恩、丁年青,2012;郑大湖、戴炜华,2013),因此我们有必要了解国内外其他地区和国家在双语教育方面的经验和教训(卢丹怀,2001;顾永琦、董连忠,2005;袁平华,2006)。

### (三) 外语教师科研能力薄弱,学术研究国际化程度偏低

外语学科在许多学校,尤其是综合性大学和理工类高校,面临被边缘化的危险。由于长期以来许多外语教师缺乏科研意识,缺乏相应的科研培训,加之教学工作量大,评估机制不科学,学校对外语学科的定位缺乏长远考虑,造成了学科研究方向不明确、总体科研水平不高、高端成果缺乏、国际化程度很低的局面。外语学科在各级各类项目申报、人才计划、成果评奖等方面处于明显的劣势已是不争的事实。外语学科学者在海外发表论文、出版专著、被引次数、学术影响力等方面甚至低于人文社科其他领域。在参与国际学术交流、举办国际会议或活动方面,外语教师也缺乏积极性,缺乏足够的底气和实力。

## 第二节 新时期外语学科发展的机遇与方向

### (一) 服务国家发展战略,加强外语战略与布局研究

随着全球化进程的加快,新时期国家发展战略为外语学科发展提供了新的机遇。随着国家经济的发展,我国的国际地位和在许多领域的话语权得到快速提升,中国参与国际事务的机会不断增加,国家迫切需要大批“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”。同时,国家实施“走出去”的发展战略也需要大批专门的外语高端人才和国际事务人才。在中国逐渐融入世界、与

世界各国人民交流的大趋势下,全民对学习外语、提高外语能力的需求也为外语学科的发展提供了更多的机遇。

为了对接国家发展战略,更好地发挥哲学社会科学“认识世界、传承文明、创新理论、咨政育人、服务社会”的基本功能,外语学科应该从长远出发,对外语教育布局、人才培养、学科建设等进行认真的思考和研究。

我们需要加强外语战略的研究。我们需要研究其他国家的做法,吸取它们在这方面的经验和教训。我们需要调查研究,了解我们在外语人才、外语使用、外语教育等方面的实际情况。更重要的是,我们还需要了解国家未来发展的需求,根据国家的发展战略,科学规划、调整外语教学结构,思考外语人才的培养和使用如何有效地对接国家战略。

中国外语发展战略研究应该关注以下重大问题:1)确定中国外语和外语教育发展战略的目标,做好外语规划;2)对接国家“走出去”发展战略,推动中国学术和文化“走出去”;3)加强区域和国际关系研究。

## 1. 中国外语和外语教育发展战略的目标与外语规划研究

战略目标既指向未来,又要从实际出发,要在实际的基础上提出发展的要求,创造发展的条件,制定发展的措施。战略目标要能够在现有的或可能的条件下付诸实施。外语战略目标应该是动态的,不同时期应制定不同的战略目标。

首先,要了解我们有哪些外语资源以及这些资源的分布情况,以便我们合理规划、使用这些资源。我们需要建立一个外语资源和外语人才数据库,包括关键语种的不同级别人才数据库。

其次,加强外语规划与外语专业发展战略研究。关注外语专业的定位、外语语种布局、专业设置、办学层次、人才培养模式与规格、课程设置、跨学科与复合型人才培养研究、用外语开设的学位课程评估指标体系研究。开展外语政策与外语语种人才的培养及人才储备机制研究。

第三,根据国家未来政治、安全、经济、文化等方面的发展战略,研究并确定中国外语关键语种、研究性外语语种,未雨绸缪,培养与储备相关外语人才,研究特殊外语人才的培养与储备机制。

## 2. 对接国家“走出去”发展战略,推动中国学术和文化“走出去”

随着全球化进程的深入,中国学术和文化“走出去”已成为中国国家战略的一个重要组成部分,也是当今世界文化融合和人文交流的重要内容。外国语言文学学科在“中国学术国际化与中国文化走出去”过程中应该承担特殊的角色。一方面,我们应该研究中国文化和学术国际化的现状、存在问题、努力方向;另一方面,我们可以通过与海外学者和机构合作,直接参与中国学术和文化的国际化过程,同时,应致力于培养一批直接从事中国学术和文化翻译和传播的专门人才。

## 3. 加强区域和国际关系研究

随着中国“走出去”战略的实施,中国需要进一步了解世界、研究世界。外语院校或外语专业应利用多语种第一手信息和资料的优势,大力开展国别综合研究、大国关系研究、国别关系研究和外国文化深度研究。在对对象国家语言进行全方位研究的同时,对这些国家的文化展开综合研究,加深中国对世界的了解。同时,建立多语种舆情监测系统,加强对外合作与关系对策研究,为国家重大外交决策、公共外交和国家“走出去”战略服务。

与此同时,外语专业课程设置也应作相应的调整。首先,在专业发展目标上,应充分考虑语言课程与通识课程以及相关专业课程的关系,把语言能力的培养作为提高学生专业学习能力的一个重要基础,语言学习促进专业学习,专业学习反过来又为学生的综合语言能力服务。其次,大幅压缩基础语言训练课程,增加专业方向明确的研究性课程,努力培养学生的探究性学习能力和研究能力。第三,尝试多语种人才培养,鼓励学生学习诸如拉丁语、梵语等古典语言,培养学生研究西方传统文化的能力。



## (二) 加强外语教学理论研究,全面提升外语教学质量

在中国,加强外语教学改革、提高外语教学效率和质量已不仅仅是一个学校课程的问题,它是一个事关国家安全和未来发展、事关数千万在校学生的“素质教育”、影响中国国际形象、影响中国对人类文明发展贡献程度的大事。因此,切实了解国家发展战略和社会、经济、文化、教育发展对外语的真实需求,从国家利益高度对外语教育进行整体规划和布局是解决目前外语教学中诸多问题的关键之一。

除了国家语言政策制定部门和教育管理部门根据国家宏观需求对外语教学明确定位、对各级各类学校的外语教学进行宏观的指导外,各高校还应该根据自己的办学层次和人才培养类型对外语教学进行定位。

外语教学理论研究应加强基础阶段外语教学改革研究,以大幅提高中学外语教师的教学创新能力,以培养学生的外语使用能力为目标,淡化应试教学。我们应该研究中学教师职业发展、在职进修等问题,开展基础阶段外语教学与大学外语教学的接轨问题与解决办法的研究,尽快制定统一的外语能力评价机制和标准。

在大学外语教学改革方面,我们应该深入探讨大学外语教学如何为高等教育国际化服务的问题。根据不同学校的专业特色情况开展特殊用途英语研究,提高学生运用外语学习专业知识、开展国际学术交流的能力。

我们应该研究欧洲国家“用英语开设学位课程”的做法,把大学英语教学的目标设定为为高等教育国际化服务。大学英语教学为高等教育国际化服务主要体现在三个方面:1)提供国际化课程的师资;2)提供部分英语讲授的国际化课程;3)帮助学生适应英语授课,满足英语学术交流的需求。

外语教学理论研究同样肩负着“认识世界、传承文明、创新理论、咨政育人、服务社会”的使命。“认识世界”,就是要揭示语言学习,特

别是外语学习的规律;“传承文明”,就是要把人类文明史一切优秀的成果,尤其是有关语言、语言学习和文化的优秀成果,特别是成功的外语教学实践经验等,继承下来,发扬光大;“创新理论”,就是要通过对现有理论的反思,不断创新,获得新的突破;“咨政育人”,就是用我们的成果去为政府有关语言教育政策,特别是外语教育政策的制定提供可靠的理论依据;“服务社会”,就是用我们的理论成果,去为千千万万人学习和使用外语提供资源,提供指导和帮助。

中国外语教学理论研究在过去的一二十年中主要是借鉴国外的相关研究成果。但要建立具有中国特色的外语教学理论,解决中国外语教学中的问题,一个重要的内容就是研究中国人学习外语究竟有什么特点。近年来,有一些学者在这方面做了一些实证和对比研究,但影响有限,往往给人“见树不见林”的感觉。我们需要对一些影响外语教学政策和教学实践的重要理论问题进行系统全面的探究和把握。目前,比较关键的重大研究课题包括:1)年龄,如不同年龄的中国人习得外语有何差别;2)母语影响,如母语知识在外语学习过程中究竟扮演什么角色;3)学习策略,如学习策略和交际策略在外语习得中究竟起到何种作用;4)外语实践,如什么样的外语实践能够促进习得;5)文化因素,如跨文化因素在多大程度上影响外语习得。

除此之外,我们还应加强外语教材研究。建立外语教材资源库,对国内外优秀教材进行研究,探索并建立教材评估指标体系,编写符合中国国情和学生特点的各类外语教材。大力开展课堂教学有效性研究,鼓励课堂教学模式的创新,研究制定课堂教学评估标准。

### (三) 跨学科研究及研究方法创新

外国语言学、外国文学、外语教学、翻译是外国语言文学传统的基础研究领域。基础研究对外国语言文学学科发展和外语人才培养具有重要的意义。我们应鼓励这些基础学科领域与其他学科领域的交叉和融合,鼓励研究方法上的创新。

## 1. 外国语言学创新

在外国语言学研究领域,要密切跟踪国际语言学发展的最新动态,开展前沿问题研究;积极开展汉外语言对比研究,同时加强大型汉外平行语料库建设;开展神经语言学等领域的研究;应用和借鉴相关学科的研究方法和手段,加强心理和实验语言学的研究;大力开展应用语言学研究,使语言研究服务社会和国家语言战略规划。积极开展汉外对比和语言类型学研究,建设一批有特色的汉外专题平行语料库;开展语言类型学、认知语言学、语用学、话语分析、语料库语言学、法律语言学、社会语言学、神经心理语言学等方面的研究,为中国语言本体研究、语言战略规划研究、语言研究服务社会等提供参考。

## 2. 外国文学研究创新

在外国文学研究领域,密切跟踪国外文学研究热点,进一步加强国别文学研究、比较文学研究、文学理论与思潮研究,鼓励文学研究与文化研究结合,研究中国文学在国外的传播以及外国文学在中国的传播。

## 3. 外语教学理论创新

在外语教学理论研究领域,要着力建立具有中国特色的外语教育理论体系。积极开展具有中国特色的外语教学理论体系和人才培养模式研究。外语教育理论是遵循语言教学规律进行外语教学及外语人才培养的理论基础。加强具有中国特色的外语教育理论研究,建立中国学生外语学习语料库与资源库,同时关注教师发展。

## 4. 翻译研究创新

在翻译研究领域,翻译基础理论研究与应用研究并重,开展翻译史、翻译与文化传播、翻译与人工智能、外国经典在中国的传播、中国经典的翻译以及在外国的传播的研究。加强中国文化经典和现当代作品外译的工作。

#### (四) 加强应用研究,服务社会

##### 1. 外语应用研究

随着我国许多城市国际化程度的提高,公共场所越来越多地使用外语标识和说明,但这些外语标识存在许多不规范的情况,应研究和规范公共场合外语的使用,积极开展外语翻译、语言服务、语言培训等方面的研究,加强公民出国旅游目的地国家旅游文化等方面的研究。

##### 2. 外语服务研究

开展大型国际活动外语人才需求与配备、外国人社区外语使用状况和需求调查、外语学习和培训等方面的研究。

公共服务行业的外语服务主要指旅游、邮政、餐饮、医疗、金融、通讯、文化等服务行业中的外语服务,如商店名称、互联网、新闻媒体的报刊名称、海关、电台和电视台名称或标志、广告、产品说明书和商标等。

随着中国国际化程度提高,外侨聚居区会越来越多。对于逐渐形成的外侨聚居区,我们应提供社区性的全套外语服务。外侨聚居区的外语服务在一定程度上影响到外侨的生活质量和国家安全。应加强特殊社区外语服务相关的政策研究。

我们还可以研究如何提高大型活动外语服务的质量。大型活动外语服务主要指为大型运动会、博览会、商贸洽谈会和学术会议等提供外语语言服务,如2022年的北京冬奥会、上海一年一度的国际电影节和各类商品博览会等。还可以研究大型国际会议和活动的外语服务的特点和相关人才培养。

#### 小结

由于种种原因,中国外语教育和外语学科发展在新时期面临多方面的挑战。但挑战也意味着机遇。惟有从国家发展战略高度来对中

国外语教育进行定位,发挥外语学科的独特优势,为培养国际化人才、推动中国走出去服务,同时,加强外语教师师资队伍建设,提高基础理论研究中的创新意识和能力,创建具有中国特色的外语教学理论体系,外语教育、外语学科建设才能获得空前的发展机遇。

高等院校特别是本科院校作为国际化人才的直接输出地,肩负着外语教育的重任。在高校教育改革呼声日高的今天,本科院校的外语教学是否应该顺应国家战略发展的需要重新定位?是否已经抓住机遇,开始实施改革?得失何在?在下面的几个章节中,我们将采用自下而上的研究方式,介绍华东地区本科院校英语教学调研情况。本调研报告分八个章节。第一章绪论说明本次调研的初衷和意义;第二章“调研概述”简要说明调研的必要性、目标、方案设计、调研过程和调研报告基本内容;第三章至第七章分别是需求分析、课程设计、教材选编、课堂教学和教学评估,在综述国内外相关研究后分析和讨论本次调研结果;第八章为结束语,回顾本科阶段英语教学现状,分析问题及原因,提出对策,展望英语教学的未来。正文后还附有调研的问卷、访谈问题和课堂观察表等。

## 第二章 调研概述

### 引言

中国大学英语教育是一项涉及三千万大学生的重大社会工程,也是事关我国高等教育国际化、创办世界一流大学的核心所在。新近出台的《纲要》对中国高等教育提出了新的要求:到2020年,高等教育结构更加合理,特色更加鲜明,人才培养、科学研究和社会服务整体水平全面提升,建成一批国际知名、有特色、高水平的高等学校,若干所大学达到或接近世界一流大学水平,高等教育国际竞争力显著增强。

长期以来,我国的高校英语教学缺乏明确的定位,一直深陷于“应试教育”的泥潭而难以自拔。现阶段,中国高校的英语教学如何从国家战略角度主动适应《纲要》提出的高等教育国际化的整体思考和布局?各高校的英语教学如何寻求不同的定位,成为国际化人才培养的一个重要组成部分,而不是一个游离在其他学科教育之外的纯粹的技能培训?

课题组选择了华东六省一市部分有代表性的高校,采用问卷、访谈和课堂观摩等形式对公共英语和英语专业本科课程体系及教学现状开展深入调查。在此基础上,根据我国高等教育国际化的要求,对中国高校英语教学的战略定位进行深入的探讨,试图构建一个分层次的、有侧重的高校外语教育目标体系和实施蓝图。

## 第一节 研究背景和意义

从战略角度看外语教学规划是近年来各国比较关注的问题和研究方向。从欧盟的多语化政策到美国的以国家安全为取向的外语教育政策,各国都制定了自己的外语战略发展政策和方针(傅荣、王克非,2008;鲁子问,2007;庄智象,2009)。课题组将汲取国内外相关研究的优点,以华东六省一市的16所本科院校为研究对象,深入调查大学英语和英语专业的教学现状,并对高校英语教学整体规划和布局提出构想。我们的研究有如下特点:

### (一) 把外语教育置于国家战略的层面加以思考

在外语教育政策制定和推行过程中,我们不仅需要有宏观上的把握,深刻理解全球化背景下国际政治、经济、外交、文化等方面的现状和发展趋势,了解国家层面上的整体发展战略,还需要全面了解并评估中观层面即教学管理层对政策的理解和推行方式,提出切实可行的战略实施方案和行动纲领,同时提出符合大学英语教学战略定位的课程实施方案。

### (二) 宏观把握与微观切入相结合

国内外相关研究显示,各国的外语战略规划和外语政策制定并没有和外语教学实践直接联系起来,宏观的政策往往和微观的教学实践脱节。也就是说,各国的外语教育政策虽然是在广泛调研的基础上制定的,但主要采取了自上而下的操作方式;我们的调查是自下而上的,从搜集教学一线的反馈到研究教学管理者的考虑,再到了解专家层面的思索和意见,体现了一种多渠道的研究模式。

### (三) 实地调查与理论反思相结合

本研究从英语课程设计理论出发,关注英语教学的各个重要环

节。在对国内外相关理论和实证研究的系统梳理和回顾的基础上,结合十种外语类核心刊物<sup>①</sup>近十年或三十年来所刊载的论文,考察国内外外语教学的研究现状和趋势,为我国高校的英语教学现状把脉,尝试从各层次的访谈、师生问卷和课堂实地考察等方式来发现问题,并根据国家战略发展需求,结合理论研究有针对性地各个层面提出解决问题的对策和建议。

## 第二节 研究目标和设计

### (一) 英语教学现状调研的必要性

Nunan 与 Bailey (2009: 125) 指出,调查(survey)是一种有效可行的外语教学研究方式,然而国内外的各大数据库(Eric、Sage、CNKI 等)检索结果表明,从外语教学调查上升到对外语教育规划反思的相关研究极其有限。

Coleman (2006) 调查了欧洲高校用英语授课的情况,分析了欧盟的多语化政策对英语的推动作用以及这种英语化趋势带来的问题。Sesek (2007) 于 2003 年至 2005 年间在斯洛文尼亚运用教师访谈、课堂观察、个案研究和新教师报告等手段深入了解了 EFL 教师的需求。Cortazzi 与 Jin (1996)、Friedrich (2000)、Dimova (2003)、Tomlinson 与 Dat (2004)、Hasanova (2007) 等主要采用问卷形式调查日本、中国、巴西、马其顿、越南和乌兹别克斯坦等国的英语教学情况。刘润清 (1996) 介绍了英国文化委员会于 1995 年在近百个国家开展名为“English 2000”的大型调查。这些调查在国际或国家层面都有较大的影响,但调查内容或方式有一定的局限,没有从外语教学整体规划上来反思教学现状。

<sup>①</sup> 这十种外语类核心刊物分别是《外语教学与研究》、《外语与外语教学》、《外语教学》、《外语研究》、《外国语》、《外语界》、《现代外语》、《解放军外国语学院学报》、《外语电化教学》和《外语教学理论与实践》(《国外外语教学》)。



近年来,国内学者也组织了一些大规模的调查,例如,王海啸(2009)、黄建滨与邵永真(2001)代表大学外语教学指导委员会面向全国20多个省市高校所开展的大学英语教师 and 教学情况问卷调查;夏纪梅(2002)关注教师发展的问卷调查。尽管这些调查规模和影响较大,但调查方式较为单一,尚未上升到国家战略层面对有关问题进行思考和把握。

另外,有一些调查主要采用问卷形式来了解某些高校某个环节的教学现状,如倪传斌(1998)、翁晓红与杨光(2009)。还有的研究对教学现状的描述主要源于感性的认识,未能提供一定的数据支撑,如岑建君(1999)、文旭与张绍全(2007)。有鉴于此,我们认为有必要针对目前的高校英语教学现状,设计和实施一次有一定规模又比较深入的调查。

## (二) 研究设计

### 1. 设计思路

本次调研从理论研究出发,以国家战略发展为背景来探讨本科院校英语教学的定位。同时,立足教学现状,从调查数据来体现和反映高校英语教学的真实状况,了解教学实践中的不足和缺失,再反过来验证教学理论和各种教育政策的可行性,反思高校英语教学的得与失。

在具体操作层面,我们选取了华东六省一市部分有代表性的本科院校,从英语课程本身的设置和实施情况来了解英语教学现状,调查这些院校英语专业和公共英语在需求分析、课程设计、教材编写与选用、课堂教学和教学评估五个教学环节实施过程中的理论依据、实施方案、运作情况和效果。

- (1) 需求分析: 调研外语教育政策制定者、教材编写者、行政管理人员、外语教师开展需求分析的情况;调研学生表达外语学习需求的机会和可能性。
- (2) 课程设计: 国家教学大纲的出台过程,各高校课程设计大

纲制定、教学目标、环境分析、课程设置、课程内容、课程实施的具体过程。

- (3) 教材编写与选用：国内教材编写的流程和编写体系，各所学校选择教材的方式，各门课程的教材使用方式，教材评估的现状。
- (4) 课堂教学：课堂教学模式和方法、师生角色、活动设计、课堂教学的目的意义以及课堂教学理论的运用。
- (5) 教学评估：教育部本科教学评估和英语专业教学评估机制、流程和结果及对英语教学的影响，院系的教学评估机制以及对英语教学的影响，英语主干课程的教学评价机制及影响。

我们试图以华东高校的本科英语教学情况为窗口和切入点来剖析全国高校的英语教学现状，从所获得的第一手数据出发，用事实说话，考察高校的英语教学现状，透过各项教改举措和成效看到其背后的政策和理念，从教学实践过程来看教学理论的影响，从教学的实施者角度来看教学的指导者和决策者的作用，从师生观念的比较来看课堂教学的问题根源等等。

## 2. 研究方式和对象

调查中，我们采用多样化的方式由表及里深入了解各高校的英语教学现状。2010年4月首先通过网络查询各高校的本科教学和专业教学基本情况；2010年5月—6月间联系和访谈部分教学专家，例如，全国教学大纲或课程要求的制定者、教材编写者、评估专家等（见附录5）；2010年5月—6月走进各高校，访谈各高校教务处、外语院系、教研室有关人员（见附录6、7、8），选取一定量的英语专业和非英语专业英语教师和学生做问卷调查（见附录1、2、3、4），并访谈其中一些英语教师和学生（见附录9、10、11、12）；同时，走进课堂，观摩一些英语专业课程（主要为英语专业基础课或精读课）和非英语专业课程（主要为大学英语综合课/精读课）（见附录13）。

### 3. 调查范围

由于时间和人力所限,我们参照教育部本科教学评估分类体系选取了华东六省一市(上海、江苏、浙江、安徽、山东、福建和江西)一些不同层次和不同类别的有一定代表性的高等院校。其中,既有教育部直属院校、985 院校、211 院校,又有省属、市属普通院校;既有综合类院校、师范院校、理工院校,又有外国语学院和体育院校。这些院校基本都参加过教育部本科教学评估,部分院校还经历了教育部英语专业教学评估。

2010 年 5 月初,课题组先在同济大学和华东交通大学实施试调查,主要用来了解师生对问卷和访谈问题的反馈,以改进和完善已有的方案。5 月—6 月间,对华东六省一市的 16 所高校进行正式调查,它们是上海的复旦大学、上海理工大学、上海外国语大学和上海体育学院,江苏的南京大学、东南大学和南京航空航天大学,浙江的浙江大学、杭州师范大学和中国计量学院,安徽的安徽师范大学,山东的山东大学、山东师范大学,福建的福建师范大学和江西的南昌大学、江西理工大学。

#### (三) 调研过程

调研从准备到实施历时较长。出于对英语教学和教改的兴趣和责任意识,束定芳早在几年前就开始酝酿该课题。2009 年 9 月,束定芳招收了英语教学理论与研究方向的三名博士生和来自不同高校的五名访问学者,开始启动本项目。他在“中国外语战略研究”这个研讨课上,阐明了外语战略研究的必要性和紧迫性,要求博士生和访问学者学习和搜集各国的外语发展战略政策、方针和动态,在课上分享探讨。2009 年 11 月到 2010 年 1 月,课题组基本确定了本课题的研究方向,所有参与者根据外语课程设置的五个主要环节(即需求分析、课程设计、教材选编、课堂教学和教学评估)做了分工,深入学习各环节理论和实践的研究现状,初步探讨实验方案。2010 年 1 月—2 月的

寒假期间,他们分头撰写各环节的理论综述,探讨国内外相关研究和调查的现状。2月—4月,反复商讨具体的调查方案,期间上网查询了一些高校的基本教学情况。2010年5月初确定调查方案和调查对象,其中包括拟访谈的英语教学专家、16所高等院校、各高校的访谈对象和问卷调查对象以及课堂教学观摩的课程。团队成员之间还做了调查分工,分别实施问卷和访谈的试调查。刘珍和胡建伟调查浙江和山东两省的高校,王蓓蕾和刘丽华调查江苏和安徽的高校,安琳和卢爱华调查上海的高校,黄珊调查江西的高校,耿非调查福建的高校。

2010年5月底至6月中下旬,团队成员分成四个小组赴华东各高校调查。从一开始和各校的关系到调研时间核定、具体的听课和访谈安排,其中牵涉各院校的校领导、院系主任和一线教师,涵盖院校的外语教学定位、课程设置和教学实际情况,调研组都事先与每位老师进行沟通、联系和安排。Cuban (1983)指出教学本身是一项关起门做的事情,若不听课,谁也无从真正知道老师是怎么进行课堂教学的。美国教育哲学家 Dewey 在 20 世纪 60 年代曾经感叹,提倡了若干年的“以学生为中心”的教学理念在课堂上的实施情况仍不乐观。

在调研过程中,我们感受到了各院校在外语教改方面所做的种种努力,看到了不少教改成果,领略了教师在讲台上的风采,也体会到了外语学院领导和师生付出的艰辛和汗水,并有幸聆听了他们的心得和经验。同时我们也了解到了一些政策体制上的无奈、一些理论和实践的不一致、一些教学实际中的困难、一些发自肺腑的心愿等等。调研过程虽然压力重重,困难很多,但调研确实为我们提供了许多珍贵的第一手资料。

截至 2010 年 6 月底,调研工作基本结束。期间我们共访谈了 4 位专家(戴炜栋、黄源深、李霄翔和李基安),调查华东地区高等院校 16 所,访谈了教务相关人员 5 位、院系负责人 18 位(英语专业负责人 10 位,非英语专业负责人 8 位),访谈教师 20 位(英语专业教师 9 位,非英语专业教师 11 位),访谈学生 5 名(英语专业学生 1 名,非英语专业学生 4 名),回收有效教师问卷 604 份(英语专业 200 份,非英语专业 404 份),回收有效学生问卷 1593 份(英语专业学生问卷 720 份,非

英语专业学生问卷 873 份),课堂观摩 12 次(英语专业 6 次,8 课时;非英语专业 6 次,6 课时)。

## 小结

高等教育国际化的发展趋势为高校英语教学奠定了改革的基调和方向。为了更好地了解我国高校的英语教学现状,为了进一步反思和重新规划我国的高校英语教学提供可靠的信息,我们决定选取华东六省一市有关高校进行一次深入的实地调查,多方面、多渠道地获取第一手资料,对存在问题进行分析,并根据实际情况提出相应的改革建议等。

## 第三章 需求分析

### 引言

需求分析(needs analysis 或 needs assessment,简称 NA)指通过内省、访谈、观察和问卷等手段对需求进行研究的技术和方法(West, 1994)。在国外,需求分析理论研究已有近百年的历史。目前需求分析已广泛应用于教育、经贸、制造和服务等各个行业。在外语教学领域,需求分析最初应用于职业用途英语(English for Occupational Purposes,简称 EOP)、学术用途英语(English for Academic Purposes,简称 EAP)和专门用途英语(English for Special Purposes,简称 ESP)。

“需求分析”这一术语第一次出现在文献中是在 20 世纪 20 年代的印度。当时,Michael West 指出他发现高、中层次英语学习者的需求没有被精确定位,处于“没有明显理由进行英语教学(Teaching English for No Obvious Reason)的状态”(Howatt, 1984: 245)。之后 50 年,需求分析理念几乎没有在相关文献中出现,直到 70 年代才重新受到关注。当时,欧洲委员会(Council of Europe)努力倡导将需求分析应用到 ESP 领域(West, 1994)。Munby (1978: 218)最早将需求分析理论应用于专门用途英语的教学中,并以 Hymes 的“交际能力”理论为依据来分析特定目标情景交际活动和交际事件中可能出现的交际变量。需求分析广泛应用在外语教学领域至今已有 40 年历史,而国内开展需求分析研究的历史相对较短,应用于外语教学领域

只有 30 年的历史。

需求分析在大纲设计中具有重要地位,它是一切活动的前提,只有准确分析各方面对教学的需求,才有可能制订出合理的教学目标,并完成其他几个相关因素的设计(Brown, 1995: 35)。需求分析是外语教学过程中一个重要的步骤,是制定外语教学政策、课程设计、教材编写、课堂教学、评估的重要基础。如果没有认真细致的学习需求分析,不实事求是地因材施教,要想有效地开展外语教学并达到预期的教学目标是不可可能的(束定芳,2004:19)。我们对于英语专业和大学英语教学分别提出了各自的教学目标,但在实际教学中并不清楚各高校是否依据外语需求分析理论,认真、细致地分析学习需求,因材施教,不断提高外语教学的有效性,达到预期的教学目标。

本章首先对国内外需求分析理论和实证研究进行了一个简单的回顾,然后围绕外语需求分析中的五个主要问题开展访谈和问卷,了解华东六省一市部分高校外语教学中需求分析的实施情况,并就实施情况作出客观的解读,最后厘清本科院校英语教学需求分析的现状和问题,并提出相应的对策。

## 第一节 国内外需求分析理论和实证研究

### (一) 国外需求分析理论研究

从 20 世纪 70 年代开始,国外学者从各个角度对需求分析开展理论研究,研究需求分析定义、对象、模型,以及在外语教学中的重要性。

#### 1. 需求分析定义

外语教学与时代背景紧密相关。由于时代背景不同,不同时期的国外学者对需求分析提出不同的定义,其内涵也随着外语教学的深入不断变化。从语言学习目标考虑,有目标需求、客观需求、目标情景分析等;从学习者考虑,有目前情景分析、学习需求、主观需求、学习者为

中心的需求分析等;从两者结合考虑,有目标需求和学习需求(Hutchinson & Waters, 1987: 56)、客观需求和主观需求(Brindley, 1989: 65)、目前情景分析和目标情景分析(Robinson, 1991: 8-9)等。

Mountford(1981)认为,需求可以被看做是外语使用者所处的整个社会环境和社会机制所认为外语学习中有必要或者说最好应该掌握的内容。这种需求由社会环境和社会机制决定。Widdowson(1981: 2)认为需求是外语学习者要真正习得一门语言所必须要做的事情。这是一种以学习过程为导向的需求定义,它涉及外语学习中学生行为的转变和学习手段。需求还可以指学生目前的学习要求及未来的工作要求,换句话说,他们在学完外语课程后能够用这门外语去做什么。这种需求被描述为“目标导向”(goal-oriented)(Widdowson, 1981: 2)或是“目标需求”(target needs)(Hutchinson & Waters, 1987: 55),又或是“客观需求”(objective needs)(Brindley, 1989: 71)等。需求分析是一个决定需求的过程,在该过程中一名学习者或者一群学习者提出对语言学习的要求,以及根据优先秩序安排这些需求(Richards, Platt & Weber 1985: 189)。

Hutchinson 和 Waters(1987: 55-57)从不同的着眼点提出了目标需求(target needs)和学习需求(learning needs)这两个概念。目标需求是指学习者为了在目标情景中能顺利运用所必须学会的知识和技能,学习需求是指学习者为了学好语言而需要做的一切。他们又把目标需求分为必学知识(necessities)、欠缺知识(lacks)和想学知识(wants)。所谓必学知识,是指学习将来为顺利完成工作所必须掌握的知识;欠缺知识指目前的知识水平与目标水平之间的差距;想学知识指学习者面对特定情景而感到想要学习的部分,又被称为“主观需求”(Brindley, 1989: 70),这种主观需求无法预见,因此也无法定义(Richterich, 1980: 32)。

Berwick(1989: 55)将需求分为自我意识到的需求(felt needs)和察觉到的需求(perceived needs)。自我意识到的需求是指学习者本人的需求,又被称为“能表达的需求”(expressed needs)、“想学的知识”(wants)或“个人愿望”(desires)等。察觉等到的需求是教育者以



他人的学习经历为依据设定的需求,又被称为“规范需求”、“真实需求”(Chambers, 1980)或“客观需求”(Richterich, 1980: 32; Brindley, 1989: 70)。Brindley (1989: 70)将需求分为客观和主观需求,客观需求是指学习者的客观情况、在真实交际场合使用语言现状、目前的语言水平和语言学习中的难点等;主观需求则是学习者在各种语言学习场合的认知和情感需求,如个性、自信心、态度、学习者关于英语学习的愿望和期待、个人的认知风格和学习策略等。Brindley (1989)和 Berwick (1989)提出了不同的需求概念,但均是从分析者和学习者的角度去考虑的。Robinson (1991: 11)又将需求定义为目前情景分析(present situation analysis)和目标情景分析(target situation analysis)。目前情景是指在开始 ESP 课程学习前,学习者原有的语言程度和对下一阶段学习的要求和期待;目标情景是指学习者未来工作的环境对学习者的要求以及学习者对待这种需求所持的态度。

Waters 和 Vilches (2001)认为在英语教学改革实施过程中存在两根纵轴,即“打好基础层”(foundation-building level)和“实现潜能层”(potential-realizing level)。打好基础层意指传统的课程开发、课程为本的教师学习、注重改革内容的培训者学习和注重改革方向的英语教学管理者学习;实现潜能层意指现代的课程开发、校本教师学习、注重教师发展方法的培训者学习和注重改革监控和帮助的英语教学管理者学习。

综合上述国外学者对外语需求分析所给的定义,我们认为外语需求分析须围绕三个中心开展,重视三个实际情况,即围绕以将来从事的职业需求为中心、以学习者本人为中心、以学习环境为中心,注重将来职业的实际外语需求、学习者本人的实际情况和环境因素。外语教学可以通过开展外语需求分析,做到“三位一体”有机统一。

## 2. 需求分析研究对象以及方法

### (1) 需求分析研究对象

开展需求分析首先须回答“谁来提供数据”这个问题,这也是需

求分析研究的主要内容之一。Emmans、Hawkins 与 Westoby (1974) 提出随着经济和政治形势的变化,尤其是欧洲市场、中亚和东南亚的经济发展,以及东欧的政治变化,语言培训的政策需进行重新规划和评价,需派遣“语言监督”(language audit)来确定其需求的变化及实施相应调整。Hoadley-Maidment (1980: 1) 则提出了“需求分析三角”的理论,即信息主要由教师觉察的需求、学生觉察的需求及公司觉察的需求三方面组成。尽管 Jones (1991) 认为三方有互相牵制的可能,但 Hoadley-Maidment 认为三方合作互动不失为理想的方法。

Brown (1995: 37) 指出四类人可以参与需求分析,即目标人群(参与项目的学生,有时也包括教师和行政人员)、受众(教师、教辅、项目行政管理人员以及监管机构等)、需求分析者和资源库人群(在某些场合指家长、赞助者或监护人;在其他场合指将来雇主、课程教授等局外人)。Dudley-Evans 和 St. John (1998: 132) 以 ESP 课程为研究对象,认为需求分析的主要信息源应为学习者、从事该领域工作或研究的人员、雇主职前学生、该领域相关研究者,以及相关的文献资料等。Long (2005: 25-30) 对现有文献进行了全面回顾,归纳了五个使用较多的信息源,即已出版或未出版的文献(包括各行业具体工作岗位职责要求、标准等)、学习者、应用语言学家、行业专家以及三角测量信息源等。

## (2) 需求分析研究方法

开展需求分析时要采用什么样的研究方法,是国外学者关注的重点。Berwick (1989: 56) 提出采用归纳型和推理型两种研究方法:前者指案例分析、观察、无结构式访谈等,可以产生概括性数据;后者指结构式访谈、问卷调查、测试等,可以提供多种形式的基础数据。Jordan (1977: 12-20) 回顾、罗列了十大常用工具,它们是课程前安置/诊断测试、入学测试、自我安置/诊断测试、课堂观察、问卷调查、结构式访谈、学生日记、案例分析、终结性评估/反馈、先前的研究等。Schutz 和 Derwing (1981: 37) 认为上述工具各有利弊,应视不同的调

查范围、对象和目标,科学选择和搭配使用。West (1994)甚至提供了在设计问题时可以参考的百分比,即一般个人背景 7%,职场或者学术领域 1%,语言背景 14%,态度和动机因素 8%,与目标使用的语言关联 10%,在目标使用中基本语言技能的优先顺序 25%,目标使用中的功能和工作任务 20%,课程内容和教育方法 13%,对项目的反映 1%。

Brown (1995: 42-50)认为需求分析有以下研究方法:各类问题调查(开放性问题、优先顺序的问题、能力、态度方面问题,以及解决办法)、现存的信息搜集、测试、观察、采访和会议等。Dudley-Evans 和 St. John (1998: 132)提供了六种数据采集的主要方法,它们是问卷调查、真实口语和书面文本的分析、讨论、结构性访谈、观察和评估。

我们从中可以看到,需求分析研究方法非常丰富,但在实际应用中各有利弊,应该视具体情况作出科学选择。

### 3. 需求分析模型

Munby (1978: 32)在其专著中介绍了“交际需求处理器”(Communicative Needs Processor),这个处理器包括目标领域、场景、互动、工具性、方言、交际事件、交际键和要达到的目标水平等八个交际变量,旨在建立一个个体学习者交际需求的框架。但 West (1994)指出了 Munby 模型中存在的四大问题,即复杂性、学习者为中心、局限性和语言。Allwright (1982: 25)提出了目前情景分析模式(Present Situation Analysis),它是指如何识别学习者已有的知识与在目标语言运用环境中所需的知识之间的差距,以及如何有针对性教学的分析,也称为欠缺分析(Deficiency Analysis)(Jordan, 1977: 15)。Dudley-Evans 和 St. John (1998: 125)的分析模型包含八个方面的内容,即学习者的未来职业情况、学习者个人情况、学习者的英语语言情况、学习者的欠缺、语言学习情况、职业上的交际情况、课程所要求的内容以及课程实施的环境情景。前面七个方面的内容都以课程实施的环境情景为中心展开。

#### 4. 需求分析的历时研究

Richterich 和 Chancerel (1978: 32) 认为课程实施过程中学习者的需求会发生变化。这种变化可能受三种情况的影响:与语言学习不相关的情况、学习者自身的情况以及最初分析的失误或错误判断 (Chambers, 1980)。Holec (1980) 指出需求分析不可能一劳永逸,在学习过程中必须重复实施。这些学者认为需求分析应在课前、课中实施。需求分析应该在课程开设前进行,同时应在课程开始、课程中间以及课程结束时进行 (Dudley-Evans & St. John, 1998: 139-140),以不断调整课程内容、教学方法和教学模式,满足学习者的需求,激发动机,更好地提高教学效果。需求分析应该是一个动态的过程,应该随着课程的进展不断地进行适时的、反复的分析。需求分析应在开设课程之前、课程中途和课程结束这三个不同阶段进行。开设课程之前的需求分析结果用于课程设置,课程中途的需求分析有助于教学内容、方法等的微调,课程结束后的需求分析可以为今后开设同样课程提供依据。

#### 5. 需求分析的重要性

作为制定课程大纲或课程标准以及开设某门课程的第一步,需求分析做得如何直接影响着课程大纲或课程标准的制定,也影响着具体某门课程的教学质量。外语需求分析对课程设计、教师和学习者起着非常重要的作用。首先,在设置一门外语课程时,需求分析已成为不可或缺的启动步骤 (Rodgers, 1980)。专门用途英语是以调查学习者具体的学习目标和目标工作场景对语言技能的实际需求为前提的,而这些调查结果又成为课程设计和编写教材的基础。需求分析对于商务英语课程的设置显得尤为重要 (Dudley-Evans & St. John, 1998: 53)。其次,需求分析可以帮助教师改进教学,提高教学质量。需求分析可以用于了解学生对外语教学的要求,分析学生成绩中的薄弱环节,确定外语教学过程的问题所在,以便能够引起重视 (Cohen, Manion & Morrison, 2000: 390)。通过外语需求分析,教师可以了解

学习者的实际外语水平和需求,了解社会上的外语需求情况,并根据教学目标制订适合学习者和社会的教学大纲,随时改进教学,不断提高教学质量。最后,外语需求分析可以促进学习者的外语学习。语言大纲或课程第一步是确定目标,目标必须尽可能以学习者的需求分析或他们的需求为依据,反过来,学习者的需求必须在学习者需要参与的交际领域中体现(Wilkins, 1976: 55; Schutz & Derwing, 1981: 36)。

国外学者对于需求分析理论研究起步早,研究内容较丰富。从需求分析的定义、研究对象和方法、分析模型、历时研究以及重要性等着手,已开展了近 40 年的研究。

## (二) 国内需求分析理论研究

我们以“中国知网 CNKI 期刊全文数据库”为检索工具,检索了 30 年来(1980—2010)十家国内外语类核心刊物中关于外语需求分析理论研究的论文,找到 32 篇。下图是 30 年各阶段外语需求分析理论研究论文数量分布图。

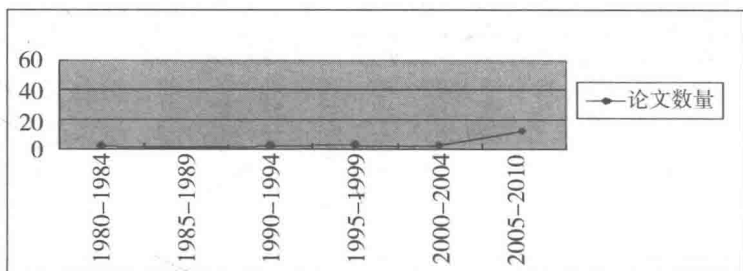


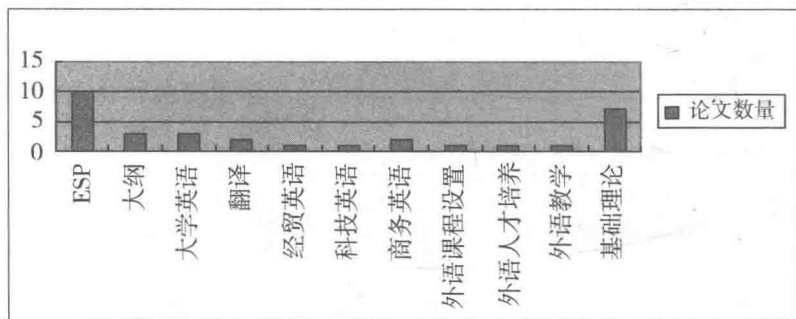
图 3-1 外语需求分析理论研究论文数量

### 1. 需求分析理论研究的发展阶段及其特点

图 3-1 表明,国内外语需求分析理论研究起步晚,发展慢,成果

少。1980—1989 年为需求分析理论研究的萌芽阶段,着重翻译介绍国外 ESP 教学理论中的需求分析。1990—1999 年为需求分析理论研究的起步阶段,需求分析应用领域研究稍有拓宽,除了论述需求分析在 ESP 教学中的作用,也开始论述需求分析在教学大纲、课程设计和大学英语教学中的作用,论文数量略有增加。2000—2010 年为需求分析理论研究的发展阶段,需求分析应用领域研究进一步拓宽,理论研究上有了较大的进步,不仅研究需求分析在 ESP 教学、课程设计、课程设置、大学英语教学等中的作用,还研究需求分析在外语人才培养、经贸英语专业课程设置、商务英语教育、商务英语写作教材、英汉汉英翻译教材等方面的作用。论文数量有较大增加,几乎占了近 30 年外语需求分析论文的一半。此外,需求分析理论研究内容被写入四部专著中。

## 2. 需求分析理论研究的内容分析



研究类别	ESP	大纲	大学英语	翻译	经贸英语	科技英语	商务英语	外语课程设置	外语人才培养	外语教学	基础理论	合计
论文数量	10	3	3	2	1	1	2	1	1	1	7	32

图 3-2 需求分析理论研究分类表

图 3-2 显示,外语需求分析理论研究主要围绕 ESP 论述,几乎占了全部论文的 1/3;有关国内外外语需求基础理论的研究有 7 篇。另

外,研究范围既宏观又微观,在宏观层面,对需求分析在外语人才培养(张绍杰,2010)、外语教学(余卫华,2002)、教学大纲(王牧群,1998;邵永真,1999;王海啸,2004)、外语课程设置(肖云南,2002)等方面的作用进行探讨;在微观层面,阐述外语需求分析对具体课程的重要性,如商务英语(莫再树,2008;莫再树、孙文娟,2010)、科技英语(陈忠华,1991)、经贸英语(管春林,2005)、英汉汉英翻译(吴启金,2002;陶友兰,2005)、大学英语(陈素燕,2006;束定芳、陈素燕,2009;陈冰冰,2010)等。

### (1) 基础理论研究内容

外语需求分析主要研究什么?特性是什么?国内外的外语需求分析理论研究已发展到何种程度?夏纪梅、孔宪(1999)首次提出外语需求分析主要是对学生情况、学习目的和雇主或职业需要进行分析,更科学地设计外语课程。束定芳(2005)从实践论角度论述需求分析的必要性,指出需求分析在我国外语教学理论研究中是个薄弱环节,很多社会上与外语有关的怪现象与需求分析的缺位有直接关系。倪传斌、刘治(2006)全面分析了外语需求的六大特性,即核心性、层次性、可分性、可测性、变化性和多维性,并从理论角度对外语需求分析进行了梳理。刘正光(2007)认为外语教学中的形式主义体现在需求分析走过场,或者需求分析的结果不被重视或采纳,进一步提出外语课程的设计必须根据社会需求和国家的语言政策来制定。陈冰冰(2009)对国外外语需求分析理论进行了详细回顾,介绍、述评外语需求分析发展过程中的理论成果,外语需求分析的源头、理论依据、定义和分类、数据采集、干预时间等,同时还介绍了四种较有影响的分析模型,并对国外外语需求分析实证研究进行简单述评。该论文是至今最为全面的国外外语需求分析理论介绍。陈冰冰、王欢(2009)对我国外语需求分析研究进行了回顾和评述,认为该研究目前还处于初级阶段,其核心性还没有在外语教学中得到相应的重视。此外,外语需求分析研究的工具、内容及过程等方面均存在着不足之处,亟须进一步加以完善。束定芳、华维芬(2009)认为需求分析是外语教学过程中

的一个重要环节,但一直没有得到充分的重视,这方面的研究成果也比较少。

这个阶段的外语需求分析基础理论研究成果还体现在四部专著之中。夏纪梅(2003)在《现代外语课程设计理论与实践》一书中阐述了外语课程设计中需求的定义、种类、来源、方法、标准等,以调查问卷为例说明了需求分析的四种数据来源,即学生需求调查、教师情况调查、管理情况调查和机关情况调查。举例介绍了市场需求获取的途径,从分析招聘广告、应聘面试、交际失误案例等着手了解市场需求。束定芳(2004:50—51)用整整一章讨论了需求分析的概念、种类和分析方法,并对我国外语教学中需求分析这一环节的现状和存在问题进行了分析。他还以一次上海地区中学生英语学习需求调查分析为例,说明了中学生英语学习需求分析对教师更有针对性地进行教学的重要性。倪传斌(2006)的专著《汉语作为外语的需求分析》以外国留学生的汉语需求分析为突破口,从外语需求分析理论到实际应用展开专项研究,填补了国内这一研究领域的空白,为汉语作为外语/二语教学的理论研究、教学改革和政策制定提供有价值的参考。束定芳、华维芬(2009)主编的《中国外语教学理论研究(1949—2009)》对过去40年国内十种外语类核心刊物刊登的关于需求分析研究的15篇文章进行了述评。束定芳、华维芬(2009a:79)认为从数量上看,对需求分析的研究呈上升的趋势,但从总量上看,关于这一领域研究的成果还是偏少。这样的比例与需求分析在整个教学过程中的重要地位是严重不符的。

需求分析基础理论研究使我们了解了外语需求分析的定义或概念、在不同场合需求分析的种类、分析方法等。2003—2009年间四部专著和2009年的三篇基础理论研究论文,使国内外语需求分析的基础理论研究有了深入和突破。

## (2) 宏观层面研究内容

我们将外语人才培养、外语教学、教学大纲等方面的研究归为宏观层面的研究。根据检索,外语需求分析宏观层面研究论文有六篇,



分别为外语人才培养(张绍杰,2010)、外语教学(余卫华,2002)、外语课程(肖云南,2002)、大学英语教学大纲(王牧群,1998;邵永真,1999;王海啸,2004)等。

张绍杰(2010)指出英语专业应找准其学科发展方向,确定其专业发展定位,突出人才培养特色,面向多元社会需求和多元目标取向,培养“厚基础、强能力、高素质”的英语人才。余卫华(2002)在简述了需求分析的概念、涵义、发展和使用范围的基础上,提出了在外语教学过程中如何利用需求分析来了解和改进教学,以及需求分析的步骤和应该注意的一些问题,并探讨了需求分析的几种主要模式以及如何结合定性和定量的研究方法来采集需求分析的数据。肖云南(2002)强调,要出色地完成课程设置的工作,必须以需求分析为前提。只有在大量的需求分析的基础上才能使课程设置科学、实用并得到社会的认同与接受。课程设置应是个动态的开放系统。随着需求的不断变化,课程设置应该随时做出相应的调整,同时必须具有一定的灵活性和自主性。

王牧群(1998)认为需求分析是《大学英语教学大纲》及其运行情况评估的第一步,要使大纲跟上时代步伐,应开展新的调查研究工作,获取新的需求信息。新的需求分析调查应包括:不同行业对语言技能需求的差异、中学英语学习经历、测试结果分析、在校生的学习动机、毕业生跟踪调查等。调查时应考虑到各类院校学生的比例,要有代表性。此外,过程性需求分析主要研究学生的学习态度、动机、个性、认知过程和学习方法等。邵永真(1999)指出新修订的《大学英语教学大纲》考虑了语言、社会、学生、教学四个基本因素,以社会需求分析、教育需求分析、大学英语的教和学的现状分析为基本依据,反映了社会需要、学生的实际需求以及大学英语教学的特点。王海啸(2004)认为,要制定一份科学、系统、个性化的大学英语教学大纲,必须遵循英语学习需求分析的理论框架,学校需要对学习者、教师、行政管理者和学生等反映出来的对大学英语教学的需求有清楚的了解,同时也必须对与本校大学英语教学相关的各种条件加以认真分析,最终才能形成理想的、同时也是可以实现的大学英语教学目标。

上述宏观层面的研究均强调了需求分析在外语人才培养、教学以及教学大纲修订和评估中的重要性。学者们认为需求分析应包含社会需求和学习者个人需求,学习者研究范围有所扩大,有大学生和留学生。此外,实施过程性需求分析非常有必要。

### (3) 微观层面研究内容

我们将具体课程的需求分析研究归为微观层面的研究,如从 ESP 教学,到科技英语、翻译、经贸英语、大学英语和商务英语等具体课程的教学。

我国外语需求分析理论研究比国外晚了近 20 年,1986 年第一篇关于需求分析理论研究的译文刊登在《国外外语教学》上。陈忠华(1986)翻译了 Hutchinson 和 Waters 所著的《ESP 教学的交际性》一文,文中指出 ESP 教学的第一个问题就是需求分析,在设计课程和选择教学方法时应考虑所有学习过程参与者的需求。紧接着,该刊物刊登了李慧琴、盛建元(1986)翻译的 Strevens 的《ESP 教学二十年》,文章认为以学生为中心的趋势给我们带来了一个新的观念,即“需求分析”。这个观念告诉我们预先了解教学对象、他们的学习目的以及他们学业期满后对使用外语的打算等能帮助教师更有效地指导学生学习。杨坚民(1992)翻译了 Hutchinson 的论文《使教材在 ESP 课堂行之有效的九条原则》,文章强调应使教材尽量切近学生的目标需求,而且还要考虑学习需求,以保证 ESP 教材行之有效。邓海(1992)介绍了国外 ESP 教学,指出需求分析是 ESP 课程设计必不可少的重要部分。因 ESP 学生通常都有特定的学习目的,所以就要根据这些特定目的确定 ESP 学生在某一特定的课程中所要学习的英语。陈倩(1996)介绍了 ESP 是什么,文中认为需求分析虽说不是 ESP 独有的,却是 ESP 非常重要的一项内容。大纲设计者根据学员对语言需求的目的和现有的语言能力来分析和决定大纲的内容,选择适当教材,安排教学活动,设计教学方式,确定课程目标以保证学员结业时达到所要求的语言能力。程世禄、张国扬(1995)详细阐述了 ESP 教学发展阶段中的“目标情景分析”,即分析将来使用外语的情景以及这些情

景下进行交际的内容、方式、途径、媒介、手段、语言特点和技能,并根据这些分析来设置 ESP 课程并制定教学大纲,把语言分析与学习者的学习目的紧密结合起来。

我国外语学者一方面研究国外 ESP 教学中值得我们借鉴的地方,另一方面也开始研究 ESP 与我国大学英语教学的关系。庞继贤(1994)在论述 ESP 与大学英语四、六级考试后的英语教学时认为,必须满足学习者的特定需求是 ESP 教学的四个根本性特征之一,要增强课程的 ESP 性,学生的需求分析就至关重要。卫乃兴、周俊英(1994)认为 ESP 的原则是根据学生的交际需要和学习需要来确定教学内容和教学方法。它不是要教一种特殊语言。所以,对中国大学英语来说,ESP 应是一种有效的途径。李红(2001)论述了专门用途英语的发展和专业英语合作教学的关系,该研究表明确定学生的学习需求是语言教师的首要职责。高嘉璟(2009)阐述了 ESP 教材编写原则,认为需求分析是编写 ESP 教材的基础,是决定 ESP 课程成败的关键。

国外外语需求分析理论最早应用于 ESP 教学,所以国内对于 ESP 的应用研究成果相对而言比较多一点。我国外语学者翻译、介绍、引进和应用国外外语需求分析理论,遵循了中国外语教学理论研究的常规之路。他们学习、研究国外 ESP 教学中的精华,并逐步将此借鉴到我国的大学英语和专业英语教学中,也开始逐步将外语需求分析应用于科技英语、翻译、经贸英语、大学英语和商务英语等课程中。

陈忠华(1991)认为科技英语教学中应体现交际性的语言教学思想,而交际性的语言教学思想应以需求分析为根本,需求分析就是对学生使用语言的各种目的作调查了解,从而为制定教学目标、选择教学内容和确定教学方法提供实际依据。吴启金(2002)指出随着中国入世,翻译教育要进一步与市场需求相衔接。陶友兰(2005)认为翻译目的论提倡用户至上的原则,翻译活动是为了达到用户的目的而进行的,所以教材编撰者是为翻译市场培养译员,必须要对当前的翻译需求与市场走势以及翻译研究的动态有足够的了解。管

春林(2005)在联系教学实际的同时,介绍了专门用途英语关于需求分析的理论,阐述了需求分析在经贸方向英语专业课程设置中的作用,也指出了在经贸英语专业课程设置中加强需求分析的意义和方法。

陈素燕(2006)从宁波诺丁汉大学第一学年基础阶段学前培训中实施需求分析的实际出发,阐述了需求分析在外语教学中的重要作用,探索了如何把学生的需求分析做深、做细、做透,切实发挥需求分析在外语教学中至关重要的作用。束定芳、陈素燕(2009)在对宁波诺丁汉大学第一学年的英语教学情况跟踪调查的基础上,对其“学术英语”教学模式的成功要素进行了分析,并结合中国大学英语教学的特点,对我国大学英语教学的一些重要环节提出具体改革建议。需求分析到位是宁波诺丁汉大学“学术英语”教学模式成功的第二要素,为此,束定芳、陈素燕指出应加强大学英语教学中的需求分析。陈冰冰(2010)回顾了国内外外语课程需求分析模型的研究现状,提出建立大学英语教学需求分析模型的必要性。他以国内外现有需求分析理论和模型为雏形,从学生个人需求和社会需求两个角度提出大学英语需求分析模型的理论架构。

莫再树(2008)利用需求分析理论、语言经济价值理论、成本效益理论等语言经济学理论研究商务英语教育,认为需求调查与分析是一个动态的过程,社会需求、语言经济价值与我国商务英语教育的发展呈正相关性,这种正相关性客观上要求设计符合市场需要、具有成本效益的商务英语人才培养模式和课程体系。莫再树、孙文娟(2010)指出在商务英语写作教材编写中需求分析基本是空白,编写者应充分展开需求分析,努力使商务写作教材做到内容真实,材料新颖,语言鲜活,以充分满足教学实践的需要。

学者们都认为在具体的课程教学中,开展需求分析非常必要,并且应从学习者需求和社会需求两个维度实施需求分析,以不断提升课程教学质量。但目前课程需求分析缺位,为了拉近课程与学生的距离和保持课程生态平衡,必须努力进行适时需求分析来适应个体学生的需求以及他们需求的变化(陈冰冰,2011)。尽管学界开始意识到

外语需求分析的重要性,但总的来说,将需求分析应用于具体课程的理论研究依然较少,外语需求分析研究有待引起更多的重视。

### 3. 需求分析理论研究存在的一些问题

国内需求分析理论研究虽然取得了一些阶段性成果,但依然存在着以下的不足和问题。

#### (1) 研究成果少,发展缓慢

尽管我国外语学者对外语需求分析的重要性均持非常肯定的态度,认为外语需求分析非常重要,但30年间关于这方面的理论研究论文只有32篇,这与其应有的重要性严重不符。前五年(1980—1984)外语需求分析理论研究为空白;1985—2004年20年间只有17篇论文,每年不足一篇。在外语教学实施过程中,需求分析似乎是个被遗忘的环节(束定芳,2004:50)。外语需求分析理论研究意识有待于进一步加强。

#### (2) 完备的理论框架还未形成,系统研究少

需求分析是外语教学中最重要的一环,它应该渗透到外语教学的各个阶段和层面(束定芳,2009)。早期的外语需求分析研究只是局限在如何借鉴国外ESP教学。改革开放30年以来,我国外语教育发展迅猛,学者们都呼吁应在外语教学中,通过需求分析理论了解社会发展和学习者的动态变化,建立多元生态化的课程体系,以适应不同层次学生的需求。但遗憾的是,我们至今没能形成完备的外语需求分析理论框架和系统化的研究流程,需求分析与外语教育关系的理论研究落后于我国现阶段外语教育的发展与改革。

#### (3) 研究范围不够宽广

需求分析可以广泛应用于我国的外语教学和外语课程。从检索到的30年文献资料来看,外语需求分析主要集中在英语专业和大学英语教学,其他语种的研究文章未能发现。其次,外语需求分析对每

一门外语课程都有作用,需求分析与任何一门外语课程关系的理论研究依然欠缺,也未能实现需求分析与外语课程创新研究的双向互动。另外,对于外语教学中持续性、多角度的需求分析(束定芳,2012)理论研究依然欠缺。

#### 4. 需求分析理论研究展望

为了进一步突出需求分析理论研究的重要性,提升研究水平,克服上述研究中存在的问题和不足,建议今后从以下几个方面入手开展理论研究。

##### (1) 培养需求分析理论研究的意识,加强理论研究

我国高等教育从以规模扩张为特征的外延式发展转到以质量提升为核心的内涵式发展道路,《高等学校英语专业本科教学质量国家标准》、《高等学校翻译专业本科教学质量国家标准》、《高等学校商务英语专业本科教学质量国家标准》等国标(简称为“国标”)以及《大学英语教学指南》(简称“指南”)即将颁布实施,高考英语在不断改革,“互联网+”、“泛在教育”时代的到来,各种外部环境要求我国高等外语教育必须积极推进改革,外语教育体现差异化和个性化,促进学生的全面发展、个性发展和自由发展。在新形势下外语学者研究需求分析理论,更具有非同一般的意义和作用。

##### (2) 深化和拓宽研究主题,重视本土化研究

随着各类“国标”、“指南”的即将颁布实施,外语学者需要在前期研究基础上,继续加深外语需求分析与英语专业建设的研究,还可以拓宽至其他外语专业,如翻译、商务英语以及其他通用语种等;继续加深外语需求分析与大学英语课程的作用研究,还可以拓宽到外语类专业的任何一门课程。

##### (3) 拓展理论研究

在理论研究方面,需求分析研究属于交叉学科,研究问题涉及语

言学、教育学、管理学等多个领域,因此,应根据研究问题的性质和研究对象的特点来考虑使用多种理论,尤其是同时使用多种理论的可能性。

### (三) 国内外需求分析实证研究

#### 1. 国外需求分析实证研究

根据 Long (2005) 的整理,外语需求分析涉及公共领域、职业领域和学术领域,在公共领域方面,代表研究有《社会关系层面的语言需求分析》(Brecht & Rivers, 2005)和《美国军队外语需求评估》(Lett, 2005)。例如,Brecht 和 Rivers (2005)对美国马里兰州政府各部门 288 个办公室和 200 名一线政府职员的外语(除英语外)需求和使用现状进行了调查,研究发现政府职员在过去一年里工作外语共有 30 种,其中西班牙语和亚洲语的使用频率分别为第一和第二,而该州可用的外语人才及其产出能力水平皆处于赤字状态。在职业领域方面,研究内容涉及需求分析的信息源、工具和三角测量法,如《从怀基基海滩酒店女佣案例分析的批判性视角》(Aguilar, 2005)、《商务公司的外语需求》(Vandermeeren, 2005)、《评价需求分析中的多项信息源使用和工具:以西班牙加泰罗尼亚自治区记者为例》(Gilabert, 2005)和《荷兰外国职业足球运动员语言提供的首次分析》(Kellerman, Koonen & Haagen, 2005)等。上述学者从不同的职业对外语需求分析入手开展实证调查,如 Vandermeeren (2005)对德语在芬兰公司的需求情况进行了定量和定性的分析。定量实验对象为 112 家芬兰公司,结果发现约半数公司缺乏德语语言应用能力,不能就与商务相关的主题进行通信、电话、谈判等交流,约 1/5 的公司(与德国有业务往来)不能识别德语在其公司的需求;定性研究对象为 34 家德国公司,这些公司认为使用德语的芬兰商务伙伴并不具特别优势,德语文化知识及文化适应能力被识别为最重要的外语技能,该研究结果对芬兰现有的德语课程设计和职业

院校外语课程设计重心等问题的调整产生了积极影响。在学术领域,Chaudron 等(2005)研究了基于任务的需求分析及其课程模块设计和开发,研究对象为 84 名学习韩语的大学生。研究首先通过访谈、问卷调查等方法收集了受试者学习韩语的主要动因,并以此为任务导向来收集目标语篇范文、识别典型语篇结构和现场收录真实韩语任务样本,最终建立包括目标语言运用情景、成功完成任务所需的技能及复杂任务的特点等方面在内的基于任务的韩语教学模块。

此外,其他学者对职业领域和学术领域也有所研究。在职业领域方面,Coleman (1988)分析了大公司的语言需求;Tarantino (1988)对意大利职场中英语作为第二语言使用者开展自我评估,了解其宏观及微观需求;Wozniak (2010)从国际职业流动角度对法国山地导游的语言需求进行分析。在学术领域方面,Ostler (1980)对英语作为第二语言的高级英语学习者的学术需求做了调查;Chambers (1980)就特殊用途英语中的需求分析进行评估;Seferoglu (2001)从多角度分析土耳其政府资助的大学生在美国攻读硕士学位期间的英语技能需求;Floris (2008)对印度尼西亚大学的学术英语课程进行调查,就课程类型、教学方法和教学内容提出建议。

上述研究表明国外的需求分析研究常与社会需求挂钩,试图了解社会对语言学习者的需求,对学术领域的需求分析并不多见,这和需求分析的设计者、实施者以及受众是息息相关的。在学术领域的需求分析也主要在学生层面展开,没有了解教师和教学管理者的想法。

## 2. 国内需求分析实证研究

与理论研究一样,国内外语需求分析实证研究起步也较晚,第一篇关于需求分析的实证论文发表于 1983 年。我们以“中国知网 CNKI 期刊全文数据库”为检索工具,检索了近 30 年(1980—2010)十家国内外语类核心刊物中关于外语需求分析实证研究的论文,找到 32 篇。上图是近 30 年各阶段外语需求分析实证研究论文数量。



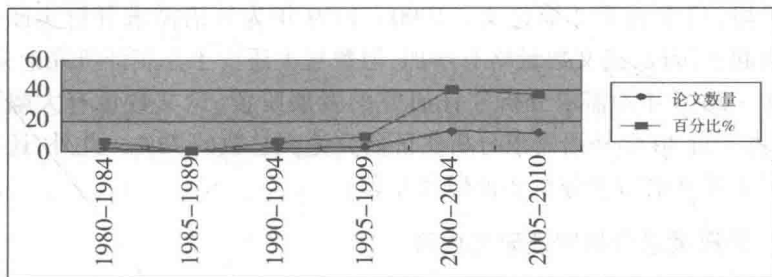


图 3-3 外语需求分析实证研究论文变化图

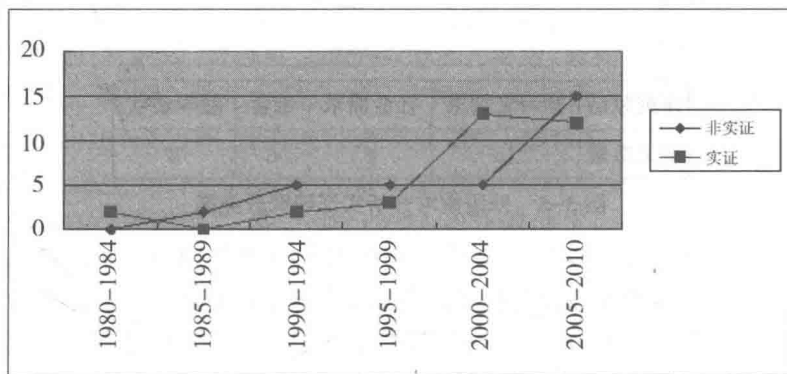


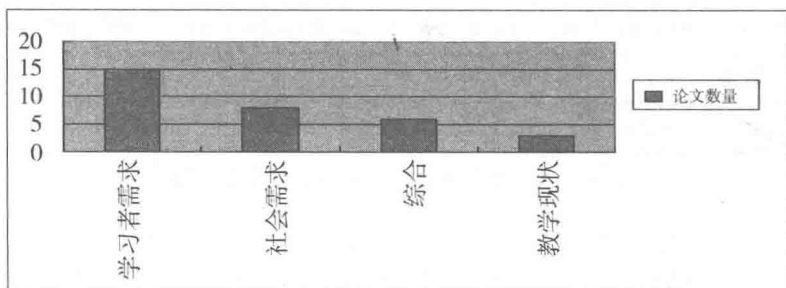
图 3-4 外语需求分析研究方法演变图

### (1) 外语需求分析实证研究的发展阶段及其特点

统计结果(图 3-3、图 3-4)表明,国内外语需求分析实证研究同样起步晚,发展慢,成果少。1980—1989 年为需求分析实证研究的萌

芽阶段,只发表了2篇论文。1990—1999年为外语需求分析实证研究的起步阶段,论文数量略有增加,但数量上还少于非实证研究论文;2000—2010年为需求分析实证研究的发展阶段,论文数量有大幅增加,占了近30年外语需求分析实证研究论文总数的78%。此外,还出版了1部外语需求分析实证研究专著。

## (2) 外语需求分析实证研究内容



研究领域	学习者需求	社会需求	综合	教学现状
论文数量	15	8	6	3

图 3-5 外语需求分析实证研究分类图

对外语学习进行需求分析至少有四大重要作用:1)为制定外语教育政策和设置外语课程提供依据;2)为外语课程的内容、设计和实施提供依据;3)为外语教学目标和教学方法的确定提供依据;4)为现有外语课程的检查和评估提供参考(束定芳,2004:19)。根据外语需求分析对外语教学的作用,我们将根据学习者需求、社会需求、综合需求以及教学现状等对论文进行评析。

**第一,学习者需求。**ESP是基于学习者需求的一种语言学习方法(Hutchinson & Waters, 1987: 19)。学生是学习的主体,在“以学生为中心”的教学理念下,我们必须把学习者放在学习过程的首要地位(束定芳、华维芬,2009:80)。通过学生的个人需求分析,一方面可以使学生本人对自己的外语水平有更加清晰的了解,能够帮助他们明确自己的学习目标,使他们更加积极、主动地参与到课堂教学中,取得更

好的学习效果;另一方面可以使教师比较全面地掌握学生外语水平的实际情况和优劣势,及时调整教学内容和教学要求,做到因人施教,提高外语教学效果。受国外 ESP 教学的影响,我国外语学者对于学习者需求的调查相对而言比较多一点,近 30 年有 15 篇论文,受调查的学习者包括非英语专业学生、英语专业学生、EAP 学员、外国学生、硕士研究生和博士研究生等。

统计结果表明,外语需求分析调查的学习者有各种类型和层次,既有非英语专业学生,又有英语专业学生;既有本科生,又有硕士研究生、博士研究生;既有中国学生,又有外国学生。大学英语课程作为我国大学生的一门必修的基础课程,对大学英语学生的研究论文相对较多。我国外语学者从不同角度对大学英语教学的主体——非英语专业本科生开展调查(应惠兰、徐慧芳,2001;王斌华、刘辉,2003;庞继贤、叶宁、张英莉,2004;潘之欣,2006;刘丽、刘梅华,2008;王金波,2009;肖武云、曹群英,2009;赵庆红、雷蕾、张梅,2009);其次也有对硕士和博士研究生英语学习的调查(刘延秀、姚孝军,2004;王雪梅,2010)。另外,还有对外语专业学生(陈新仁、许钧,2003)、英语专业学生(王艳,2007)、英语专业和非英语专业学生(张蓓、马兰,2004)、培训学员(李小龙,1983)和外国学生(王慧莉,2000)等的调查。

应惠兰、徐慧芳(2001)以学习者的阅读需求为基础,以学习者的选择标准为准绳,对浙江大学 97 级非试点班随机抽取的 74 名学生就有关阅读材料的选择问题开展问卷调查。结果表明,学习者期待大学英语阅读材料的语言实用性强、难易度适中,话题有趣味性、知识性;叙事类文章的比例增加,标题本身有吸引力,能激发好奇心。王斌华、刘辉(2003)调查了南京两所大学 55 名各专业的学生,对当前大学英语学习者学习需求的基本分布情况及其被满足的状况进行了分析。调查表明,学生的学习需求呈明显的集中态势,因此在制订教学大纲时以其作为重要依据是切实可行的,而现行的大学英语教学对学生学习需求的满足程度还远远不够。庞继贤等(2004)以两项对中国大学生的实证研究数据为基础,重点分析并考察大学生有关自主学习的观

念、实行自主学习的条件以及大学生对英语学习的需求等问题。文章认为,为了有效地实现学习者的自我管理、自我监督和自我评估,学生与教师都必须在教学过程中重视各自的身份与自我对学习者的自主学习带来的影响。潘之欣(2006)从学习者需求分析入手,在大学本科生和毕业生中进行了一次英语听力需求问卷调查,并根据调查结果引入交际语言教学和测试法、改革大学英语听力课程提出建议。刘丽、刘梅华(2008)通过问卷调查的形式,对七所高校的 875 位高年级非英语专业本科生的英语学习需求进行了调查,以了解他们在通过四(六)级考试后对英语学习的动力、对不同英语课的需求及其对英语课的建议和期望等。

王金波(2009)以上海交通大学为例调查了非英语专业本科生的翻译教学需求。调查表明,针对此类学生的翻译教学具有双重属性,对提高翻译技能和语言水平均有裨益。非英语专业本科生对翻译课程兴趣浓厚,怀有明确而实用的学习动机。他们希望开设更多密切结合自身需要的课程,采用以学生为中心的教学方法,加强教学材料的真实性。肖武云、曹群英(2009)介绍了在某高校进行的一项运用学习档案提高学生英语学习自主性和学习成绩的实证研究。赵庆红、雷蕾、张梅(2009)以 Dudley-Evans 和 St. John 的需求分析模式为依据,通过问卷调查和访谈的方式对 2283 名大学本科生英语学习需求的基本情况及其满足状况进行了调查,得出以下结论:1)大学生的英语学习需求总体上表现出多样性和个性化的倾向,呈分散态势;2)文科与理科学生、重点大学与普通大学学生在英语学习需求的某些方面有显著差异;3)当前大学英语教学未能充分体现和切实满足学生的学习需求,直接导致多数学生学习动机缺乏和学习兴趣丧失。

陈新仁、许钧(2003)以开放性调查问题“你觉得外语专业培养创新型人才的内涵应包括哪些”,对南京大学英、法、德、俄、日五个外语专业、四个年级的 403 名学生开展调查。调查表明,当代外语专业的学生在总体上对外语人才的尖端化具有了一定程度的认识,他们不仅认识到外语知识和专业知识的重要性,而且关注开拓创新所必备的创

新个性、创新能力和创新品质。王艳(2007)对某高校英语专业二年级学生开展基于外语自主学习活动的、探讨学生对教师角色期待的问卷调查。问卷调查结果显示,在自主学习活动中,学生对教师在咨询、鼓励、培训和教材编写上的作用尤为期待。

张蓓、马兰(2004)对汕头大学英语专业和非英语专业学生展开问卷调查,研究了大学生们对英语教材文化内容上的要求,探讨文化素养与语言能力的关系。

刘延秀、姚孝军(2004)对某高校两届硕士研究生英语学习基本情况进行调查,分析和研究由于扩招产生的学习主体的变化和整体现状,指出越来越突出的研究生个性化需求与学习客体设置的教学体系所产生的矛盾,并通过分析和实践,总结了学习客体的问题及其主体所应采取的应变改革措施。王雪梅(2010)从学术能力需求分析的内涵和英语专业研究生学术能力需求分析出发,采取定量的研究方法,解析了我国英语专业研究生教育中存在的问题并提出相应对策。

李小龙(1983)对13个班级的203名EAP学员先后进行了七次专门调查,为期两年,重点调研EAP学员对英语五项技能之重要性和教学顺序安排的意见。最后得出的结论是:学员最看重的是读和听,其次是写和说,译居末。王慧莉(2000)调查了来自17个不同国家的46位非英语专业学生对英语学习及英语教学的态度。问卷调查的结果表明大多数学生对英语学习及英语教学持肯定态度。

**第二,社会需求。**社会需求主要指社会和用人单位对有关人员外语能力的需求。通过社会需求分析可以了解到社会需求的外语人才类型、外语水平要求和外语人才的现状等情况,可以给具体的外语教学活动带来启示(束定芳、华维芬,2009:81),从而指导培养计划、课程大纲的制订、教学内容的确定、教学方法的选择和教学流程的创新,以满足学生个性化发展和社会多元人才培养的需要。

在近30年里,检索到的有关外语需求分析的研究论文有八篇,研究方法以定量和定性结合为主,也有定性研究论文。陈庆昌、杨惠中、黄人杰(1984)为了摸清我国四个现代化对科技外语的需要,

为修订理工科大学公共英语教学大纲提供必要的依据,组织了一次科技外语社会需求调查。应惠兰(1996)在《大学英语教学大纲》(1985)实施十年之际,展开了一个英语的社会需求调查,主要了解高校毕业生英语程度、使用情况及社会需求等,调查了四川、江西、浙江、江苏、北京、黑龙江等六省的800位毕业生。北方课题组(1998)在国家教委高教司外语处、外语专业面向21世纪教学内容和课程体系改革课题组指导下,对外语专业毕业生和用人单位进行调查,并在此基础上提出对外语专业教学改革的建议。必须指出的是,早期的社会需求调查由于受到通信、技术等限制,问卷回收率、有效率很低。

黄亚侃(1994)翻译了Clowes的专著《企业界的外语需求》,作者采用文献综述、问卷调查、采访企业界人士等三种方法开展研究,最后得出以下结论:1)应适当强调学习一些所学语言国家的文化背景知识;2)学校里学习外语的年龄要提前;3)确保所学语言的更多样化;4)重新看待教学方法,它应该适应学生而非教师的需要和能力;5)应该创造更多的机会让外语教师和企业界人士见面,共同探讨问题;6)对大部分人来说,外语能力应是一种重要的辅助技能,而不是目的。李萌涛、龚立(1994)展开了一次科技界英语需求调查,结果表明学生的科技阅读技能还需继续提高,尤其是快速阅读和精确阅读能力,教师还要注意学生的英语说写技能,同时也要将外语教学与文化有机结合起来。傅政、庞继贤、周星(2001)对浙江省的120家外贸、金融等部门进行了问卷调查和访谈,就“入世”对大学英语教学的影响进行了分析,预测了这些单位在“入世”后对所需专业人才外语能力及知识需求的变化,并就大学英语教学如何顺应这一社会变化、改进教学提出了若干对策。

顾定兰(1998)以定性的研究方法分析了改革开放以来社会对外语的需求,指出了高考和大学英语四六级考试对大学英语的影响,提出了等级考试社会化、课堂教学多元化、学习环境生活化和教育影视信息化的大学英语改革设想。刘学政(2001)认为外语教学法的取舍与变革很大程度上取决于社会外语需求的发展和变化。传统教学法

和交际法在教学实践中处于一种共存并将走向结合的状态,这一现象是由我国的社会外语需求、外语教学的具体条件等外因以及两种教学法自身的特点等内因所决定的。

**第三,综合需求。**我们根据调查对象,将既有社会需求又有学习者需求或既有学习者需求又有教师需求的调查归类为综合需求。在检索到的六篇论文中,最早一篇为2001年发表在《外语界》的《关于高校外语专业教育体制与教学模式改革的几点思考》。《入世与外语专业教育》课题组(2001)在听取了各界人士关于社会对外语人才数量和素质的需求及外语专业发展的详尽看法后,对相关问题形成了九大假设,在全国范围内进行问卷调查,并针对中国加入世界贸易组织后高校外语专业教育体制和教学模式的改革与发展,提出若干宏观见解。汪晓莉、刘淑华(2010)采用定性分析方法,借助外语专业设置、外贸和外资企业结构等方面的统计数据,从需求角度梳理分析我国外语高等教育在语种专业结构、高水平复合型人才培养和高层次人才培养等方面存在的突出问题,并就未来的发展思路进行尝试性探讨。

程爱民、徐劲等(2002)以调查问卷的形式广泛地收集全国各大中专院校英美文学教学的历史和现状;然后,选择其中的一部分院校进行专访和面谈,作进一步的深入调查。通过调查总结英美文学教学中的经验教训,尝试新的教学方法,正确地评估现有的英美文学教材,从而改革英美文学课程设置,为今后编写既有完备的科学体系又符合教学特点的新教材提供帮助。付红霞、郝玫(2008)采用问卷调查和访谈的方式,了解毕业生的英语能力和综合素质及其对课程设置和教学管理的建议,了解在校高年级学生对课程设置、社会需求、自我英语水平的认识,了解教师对社会需求、课程设置、学生水平的看法,并了解用人单位对毕业生的需求和评价。汪双飞(2008)在对台州30家用人单位进行了实地走访或电话采访,并以问卷的形式调查了台州职业技术学院的120名学生后,认为“以学习者为中心”的英语课程设置能帮助学生积极主动地构建知识,符合学生和社会的实际需求。

倪传斌、王志刚、王际平(2004)以我国《高等学校外国留学生汉

语教学大纲(长期进修)》中罗列的 110 项能力为蓝本,结合外国留学生汉语需求分析中目标场景的分析结果,综合语言学研究人员意见,为功能项目的综合量化提供了 14 项参数。

**第四,教学现状。**除了上述对学习需求、社会需求、综合需求调查以外,我国外语学者还对大学英语教学现状开展调查(廖莉芳、秦傲松,2000;王海啸,2009;乔梦铎、金晓玲、王立欣,2010),调查对象涉及学习者、教师和教学管理人员等。调查内容主要是大学英语的教学现状。

廖莉芳、秦傲松(2000)通过问卷调查、测试和教学实验等方法对专业英语教学阶段的教学模式、教学方法、教材编写和考试方法进行了描述性研究和实验研究,旨在提出专业英语教学整体教改方案。王海啸(2009)汇报了教育部高等学校大学外语教学指导委员会英语组于 2008 年夏进行的一次全国范围的大学英语教师与教学情况问卷调查结果。调查结果显示,大学英语在课程设置、教学模式构建、教学评估和师资队伍建设等方面都取得了长足进步,但在教学要求设定、教师的学历与职称结构等方面尚有改进的余地。乔梦铎、金晓玲、王立欣(2010)采用实地考察、开座谈会和调查问卷的研究方法,从教学改革、师资队伍建设、科研建设等方面对黑龙江省 20 所高等院校大学英语教学工作开展了一次全面系统的调研,对大学英语教学工作整体状况做出科学、客观的描述和分析,总结取得的成就,分析存在的问题,并提出了相应解决问题的措施和建议。

### (3) 需求分析实证研究存在的一些问题

国内需求分析实证研究虽然取得了一些成果,尤其是 2001—2010 年间发表的论文数占了近 30 年来论文总数的 78%,但依然存在着以下不足和问题。

**第一,研究成果少,前期发展非常缓慢。**束定芳在各种场合多次呼吁应加强外语教学中的需求分析(2004:51;2009:214;2010:4)。但是,30 年间关于这方面的实证研究论文只有 32 篇;1986—1989 年实证研究空白,第一个十年只有 2 篇实证研究论文,第二个十年也只



有 5 篇,从 2001 年开始实证研究论文数量才有了大幅增加。

**第二,研究面不够宽广。**国外的需求分析主要针对学习者。需求分析在专门用途英语、学术英语和普通用途英语以及英语作为外语(EFL)的教学中都得到广泛的运用(束定芳,2010:3—4)。我国外语专业众多,各专业课程也丰富多彩,但从检索到的文献看,需求分析实证研究只局限在英语专业,未见研究其他外语专业的文章;课程也主要局限在大学英语、大学英语后续课程及英语专业个别课程。

**第三,调查区域和样本偏少,早期研究回收率低。**我国外语学者所做的实证研究通常局限在某所高校,或某几个专业,跨高校、跨省份调查比较少,调查对象在千人以上的调查更少。陈庆昌、杨惠中、黄人杰(1984)组织的一次科技外语社会需要调查,调查表先后发出 4000 多张,收回 1709 张,回收率 42.5%。北方课题组(1998)对外语专业毕业生和用人单位进行调查,印刷 5000 份,发出 3910 份,回收 1070 份,回收率 28%。

**第四,历时研究少。**在所有实证研究论文中,只有两篇论文开展了历时研究。李小龙(1983)为了询问 EAP 学员对英语五项技能之重要性和教学顺序安排的意见,对 13 个班级的 203 名 EAP 学员进行了先后七次专门调查,为期两年。付红霞、郝玫(2008)针对理工院校这一特定类型的院校展开实证调查,历时四年,共调查 861 名理工院校英语专业大三、大四学生,147 名英语专业毕业生,105 家用人单位,209 家网上外语人才招聘单位和 60 名英语教师。

**第五,研究方法较为单一。**从方法论上来说,这些论文所采用的方法大同小异,研究过分依赖问卷调查和访谈。此外,单一的定量和定性研究还会因为调查对象的限制,致使研究的客观性、研究的广度和代表性受到质疑。束定芳(2004:30)曾指出,抽样问卷调查和座谈会的方法并不能全面地了解社会对外语的真正需求。

#### (4) 需求分析实证研究展望

为了进一步突出需求分析实证研究的重要性,提升研究水平,克服上述研究中存在的问题和不足,建议今后从以下几个方面入手开展

研究。

**第一,深化和拓宽实证研究主题。**随着我国高等教育进入“以提高质量,特别是提高本科人才质量为核心的内涵式发展”之路,随着我国各类外语专业培养“国标”、“指南”的颁布实施,随着我国高考外语的改革,需求分析实证研究应进一步深化和拓宽。我们可以将需求分析理论应用于外语专业的建设,包括各类小语种,以及外语专业的各门课程。大学英语后续课程将越来越丰富,我们也可以将需求分析理论应用于为非英语专业学生开设的所有后续课程。

**第二,丰富研究方法。**针对研究方法单一的缺弊,在发扬原有定量和定性研究优势的同时,适当开展大样本调查的定量研究,以增强研究发现的客观性和代表性。鉴于历时研究有助于准确捕捉需求分析的“变”与“恒”,此类研究可增加。另外,考虑到需求分析与语言间的密切关系,基于语料库语言学的研究方法也有待于我们去尝试。应采用两种或多种研究方法,如问卷调查、访谈、观察、自我分析法等。

随着我国高校外语教育的不断深化,更随着我国外语师资队伍学历结构的优化和科研能力的提高,我们相信会有越来越多的外语教师对需求分析开展理论研究,并将之应用于他们所从事的外语专业教学中。分析2011—2012年十家外语类核心刊物发表的有关需求分析论文看,这两年的论文数量有大幅增加,研究内容有所拓宽,延伸到课程体系、课程设计、教学设计、课程模式、教学方法、教学环境等。我们有充分的理由相信需求分析研究会与外语教学过程中的其他环节一样,在今后的几年里走上迅速发展之路。

## 第二节 调研情况

### (一) 调研方法与内容

本次需求分析调研主要涵盖五个主要问题,即外语教育政策制定

者开展需求分析的情况、教材编写者开展需求分析的情况、行政管理人员在设置外语课程和制定课程大纲时开展需求分析的情况、外语教师开展需求分析的情况、学生表达外语需求的机会和情形。本次调研在前期文献研究的基础上,主要采用访谈和问卷的形式了解教学各环节的需求分析现状<sup>①</sup>。

## (二) 调研结果讨论和分析

2010年6月,我们访谈了戴炜栋、黄源深、李霄翔这三位专家,他们分别为大纲制定者、教材编写者和评估专家。我们在华东六省一市的16所高等院校展开调研,包括一类学校和二类学校、综合性大学、师范类院校、工科院校、外国语学院、医学院和体育学院。我们还访谈了院系领导或教研室负责人18人,问卷调查英语专业和非英语专业教师604人。本次调研共回收200份英语专业教师问卷和720份英语专业学生问卷,以及404份非英语专业教师问卷和873份非英语专业学生问卷。

### 1. 英语专业

#### (1) 英语专业专家访谈结果和分析

为了全面了解外语教育政策制定者、教材编写者和行政管理人员开展需求分析的情况,我们访谈了国内两位知名外语专家。

戴炜栋教授谈到了2000年《高等学校英语专业教学大纲》(以下简称《大纲》)和2009年《外语专业规范》(以下简称《规范》)的调研情况。戴炜栋指出,从1994年开始,《大纲》从调研、制定到最后公布实施经历了六年的时间。《规范》从2006年开始调研,2009年上半年

<sup>①</sup> 其中,关于外语教学专家的访谈问题参见附录5第1题,关于华东六省一市16所高等院校的外语院系负责人的访谈问题参见附录7、8第1题,关于英语教师的访谈问题参见附录9、11第2题,关于学生的访谈问题参见附录10、12第2、3题,针对英语专业和非英语专业教师的问卷调查参见附录1、3第12、13题,关于学生的问卷调查参见附录2第4题和附录4第3题。

完成,历时三年。这份外语专业规范的英语专业规范部分包含大纲内容,但比大纲涵盖更广。比如,专业规范里详细说明了本专业入门准则、专业设置、学生应该具备的能力等,以及学生知识面应该是何情况、学生就业情况应该如何、专业应该有哪些特色等。外语专业规范制定的依据有两点:一是外国语言文学学科发展规划,花了两三年时间完成的;二是专业评估情况。从《大纲》和《规范》的调研时间和制定时间来看,还是做过比较充分的需求分析的。

黄源深教授介绍了《大纲》制定前的需求分析。他指出,当时考虑到社会需求,分作南方和北方两个组,分头调查了社会上对英语专业人才的需要,还走访了教育部门、用人单位、军事部门等,凡是外语专业牵涉的面尽可能都做了一些调查。调查的结果显示,英语专业学生的语言基本功仍是他们安身立命的重要之本,但社会需求也有所变化,英语专业应该从单一化的语言培养走向复合型培养模式。至于英语教材编写,编者很少专门组织大规模的需求分析,主要根据编者的教学经验和前人编写教材的经验进行编写。

从专家的访谈来看,大学阶段的教学大纲或要求在制定前都做过相应的需求分析,了解社会对人才的需求,对教学的需求等等。2000年公布的《高等学校英语专业教学大纲》,从调研、制定到公布历时六年。《外语专业教学规范》也在制定前做了大量的前期调研。

## (2) 院系负责人访谈结果和讨论

针对各高校在制定校本英语专业教学大纲时是否做过需求分析这一问题,我们访谈了这些高校的英语专业负责人。78%的高校英语专业负责人均提到会参照《高等学校英语专业教学大纲》制定本校的教学大纲,上海外国语大学和复旦大学在制定教学大纲时会请该大学的资深教授参与。其中一所大学提到由每门课程的负责人拟订方案和课程教学大纲,请各位授课教师提意见。在访谈的高校中只有11%的高校英语专业负责人明确说有需求分析,会结合国家文件和省内情况,参考其他同类院校的大纲制定该校的教学大纲,并且每年会有微调。

对于教材选择时是否做需求分析的问题,只有 17% 的英语专业负责人明确表示选教材时会做需求分析,50% 负责人表示会关注教师对教材的意见。

至于课堂教学中的需求分析,33% 的英语专业负责人回答有需求分析,主要通过听课、学生评教、学生座谈会来了解;33% 的负责人明确表示没有需求分析,主要根据教学进度和材料微调课堂教学。

从访谈结果看,各高校在制定英语专业教学大纲时只考虑国家文件和一些资深专家的意见,没有做过细致的外语需求分析。在选用教材时仅仅考虑老师们的意见,很少考虑实际使用者——学生对教材的看法,也就是学习者的实际英语水平。在课堂教学方面,各校负责人主要通过听课、学生评教和学生座谈会来了解学生的外语需求,了解面相对较窄。

### (3) 英语专业教师和学生关于需求分析的问卷调查结果:

在本次英语教学调查中,针对需求分析我们给了英语专业教师两个选择题:1) 教学过程中您是否会主动了解学生的学习需求和想法;2) 教学过程中您是否会根据学生的评教意见对课程内容和教学模式作调整。英语专业学生也同样有两个选择题:1) 你的英语老师会了解你们对英语学习的需求吗;2) 你们之间哪种交流方式较为常用(可多选)。调查结果如下:

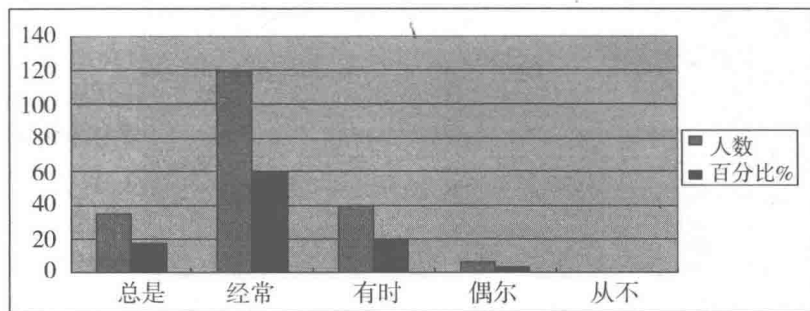


图 3-6 英语专业教师了解学生学习需求的频率

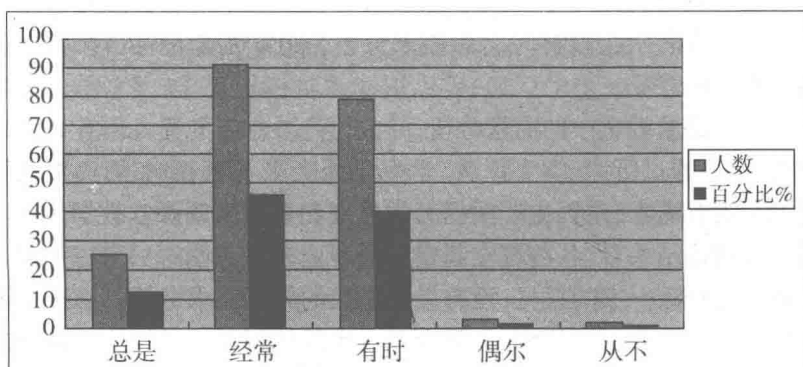


图 3-7 英语专业教师根据学生评教意见调整课程内容的频率

图 3-6 显示,在教学过程中 17.5% 的教师总是主动了解学生的学习需求和想法,59.5% 的教师经常主动了解学生的学习需求和想法;20% 的教师有时会主动了解学生的学习需求和想法。总的来说,超过 3/4 的老师会经常关心专业学生的学习需求和想法,我们也可以由此推断:英语专业教师较关心专业学生的学习需求和想法。这可能与英语专业小班教学很有关系,老师非常乐意利用课间时间与学生沟通、交流。

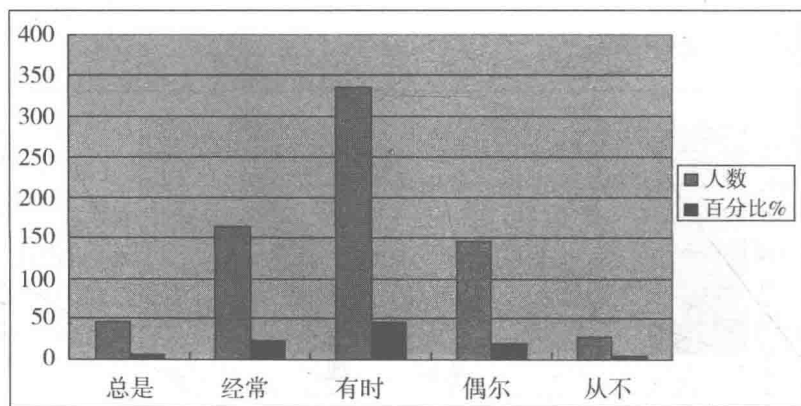


图 3-8 英语专业学生眼中教师了解学生需求的频率

图 3-7 显示 12.5% 的教师总是根据学生的评教意见对课程内容和教学模式作调整, 45.5% 的教师根据学生的意见会经常性地就课程内容和教学模式作调整, 有时会调整课程内容和教学模式的教师占 39.5%。上述数据表明, 有超过一半的教师会经常根据学生的评教意见对课程内容和教学模式进行调整。需求分析强调在教学过程中教师应根据学生的反馈、学习者学习的变化, 对教学内容、教学方法和手段等做适时的调整。

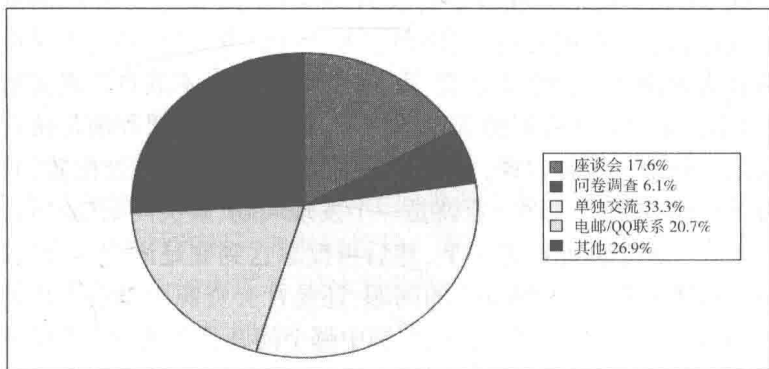


图 3-9 英语专业学生眼中师生间常用的交流方式(可多选)

图 3-8 表明, 只有 6.4% 的学生认为他们的英语老师总是会了解他们对英语教学的需求, 22.9% 的学生选择“经常”, 46.5% 的学生选择“有时”。从教师和学生的问卷调查结果来看, 两者选择“经常”和“总是”的比例相差几乎接近 50%。这可能是因为教师认为在课间与学生进行交流是了解学生学习需求和想法的一种方式, 但在学生们看来, 课间的师生交流不属于了解学生的英语学习需求的方式。

另外, 从学生问卷调查看, 学生与教师之间的交流方式依次排列如下: 面对面单独交流、其他、电邮/QQ 联系、座谈会和问卷调查。就大规模收集数据而言, 问卷调查是最有效率的 (Brown, 1995: 50)。调查发现, 教师很少在课程中途安排学生做问卷调查, 以了解全体学生的学习情况。另外, 随着网络的普及, 电邮/QQ 逐渐成为教师和学生之间最有用、最方便的交流工具之一。也许教师与学生单独交流的

方式会给学生留下非常深刻的印象,所以选择该方式的英语专业学生最多。

## 2. 非英语专业

### (1) 非英语专业专家访谈结果和分析

为了了解外语教育政策制定者、教材编写者和行政管理人员开展需求分析的情况,我们访谈了一位在非英语专业执教多年的知名专家。

对于《大学英语课程教学要求》(以下简称《课程要求》)的制定动因及过程,李霄翔教授首先谈到了大学英语所处的困境:大学英语很难让大家满意。社会不满意,家长不满意,学生不满意。现实情况是,大学扩招之后在有限的资源条件下,很难让这门课程满足所有人的需求。杨治中老师曾说,“费时”是对的,“低效”则涉及配置问题,是方法论的问题。大纲制定就是一个发现问题、解决问题的过程,专家们聚在一起把问题梳理一下,然后再反思这到底是语言本身问题,是教学队伍问题,是大纲设计的问题,还是社会资源配置或学校资源配置问题,并进一步思考在这些问题中哪个问题是突破口。大学英语的问题既有课程本身的问题,也是质量工程问题,还关系到资源配置问题。同时,我们的英语教学体系也有问题,中小学不解决英语的交流问题,不解决语音语调的问题,只是教英语知识,到大学回过头来解决语音语调和日常会话,这是语言政策、语言规划部门的问题。而我们所能做的就是教育部的领导下,找到一个问题的突破口,因此有必要制定课程要求。《课程要求》是根据学校的需求和特点来制定校本的大纲。第一轮改革在1997年,选择北京大学、清华大学、北方交通大学、北京航空航天大学、复旦大学、上海交通大学、东南大学、南京大学八所学校实施改革,后来又增加了中国人民大学。当时总结的时候,东南大学制定了“大学英语课程教学要求”和“大学英语考试大纲”,东南大学和南京大学合作制定了“大学英语口语考试大纲”。

大学英语课程影响面广,《课程要求》制订前考虑了语言本身、教学队伍、大纲设计、社会资源、学校资源等多种因素;制订过程中设立试点学校,采取由下而上的方式,从校本的教学大纲出发,制定好之后



于 2004 年在全国试行,2007 年正式颁布。

## (2) 非英语专业负责人访谈结果和讨论

针对各高校在制定校本非英语教学大纲时是否做需求分析,我们访谈了非英语专业负责人。50% 的高校非英语专业负责人明确表示做过需求分析,有的是教务处、教师、学生代表开会讨论的,召开了很多次会议,听取了各方的声音;有的是根据社会、家长和学生的需求因材施教,根据资源配置和需求来制定这个学期的教学大纲;有的是根据大学英语课程教学要求和学校情况来定的。但也有 38% 的高校大学英语负责人谈到没有进行需求分析,只是依据《课程要求》的三个层次来制定本校的教学大纲。

63% 的高校非英语专业负责人提到在课程设置时曾做过需求分析,方法多种多样。有的进行学生问卷调查和教师访谈,有的以问卷形式征询了教师和部分学生的意见。南京大学的改革措施主要源于现在社会和学校的大需求,从本科阶段开始就提倡创新,鼓励创新,给学生创新的时间和空间。

对于教材选用时的需求分析,100% 的高校非英语专业负责人无一例外地表示没有做需求分析。他们有的选用一家出版社出版的教材,有的选用两家或两家以上出版社出版的教材。

在课堂教学中切切实实开展需求分析的高校只有 13%, 主要是鼓励教师开设新课和国际接轨。63% 的高校非英语专业负责人不甚明确需求分析的含义,但在这些高校均有院长听课、系部主任听课、教学小组长听课、督导听课、学生网上评教等措施。

从访谈结果看,绝大部分高校能以《课程要求》为依据,根据本校的实际情况制定各高校的大学英语教学大纲;在制定大纲时会听取学校行政部门、教师和学生的意见,考虑社会、学生和家长的请求;在进行课程设置时,能采用常见的问卷调查方式,征求学生和老师的意见,科学设置符合本校特色的大学英语课程。在选用教材时,行政化趋势明显,一般由负责人选用。在课堂教学上,负责人主要通过学校的管理监督手段(听课和学生网上评教)来了解课堂教学情况。

### (3) 非英语专业教师和学生关于需求分析的问卷调查结果

在本次英语教学调查中,针对需求分析我们也给了非英语专业教师两个选择题:1)教学过程中您是否会主动了解学生的学习需求和想法;2)教学过程中您是否会根据学生的评教意见对课程内容和教学模式作调整。非英语专业学生也是两个选择题:1)你的英语老师会了解你们对英语学习的需求吗;2)你们之间哪种交流方式较为常用(可多选)。调查结果如下:

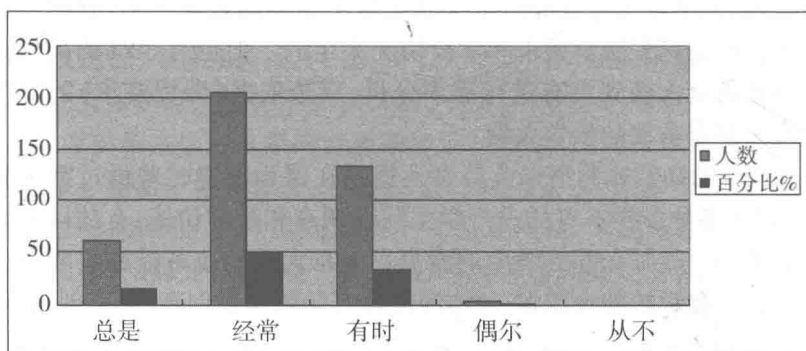


图 3-10 非英语专业教师了解学生学习需求的频率

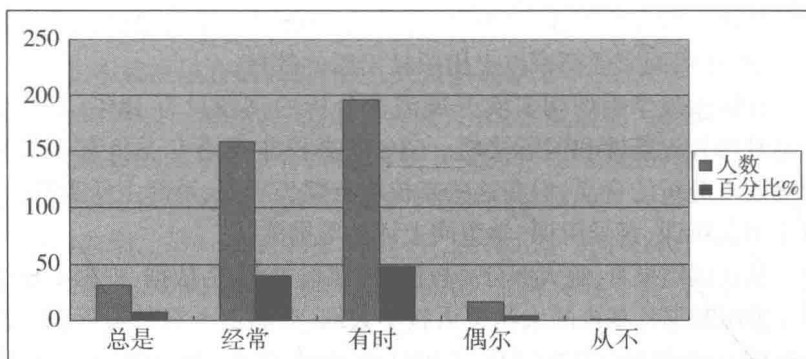


图 3-11 非英语专业教师根据学生评教意见调整课程内容的频率

图 3-10 显示,在教学过程中 15.1% 的教师总是主动了解学生的学习需求和想法,51% 的教师经常主动了解学生的学习需求和想法,33.2% 的教师有时会主动了解学生的学习需求和想法。从教师的问

卷调查结果看,近70%的教师能经常性地主动了解学生的学习需求和想法。我们从图3-11也发现,根据学生的评教意见经常对课程内容和教学模式作调整的教师比例不到50%。这个数据与教师经常主动了解学生的学习需求和想法的比例相差20%,而且在英语专业教师调查中我们也发现存在同样的比例差距。由此我们推断,是有一小部分英语专业和非英语专业教师安于现状,凭借以前的教学经验开展课堂教学。即使学生提出反馈意见,老师们也不愿意作出任何改进。

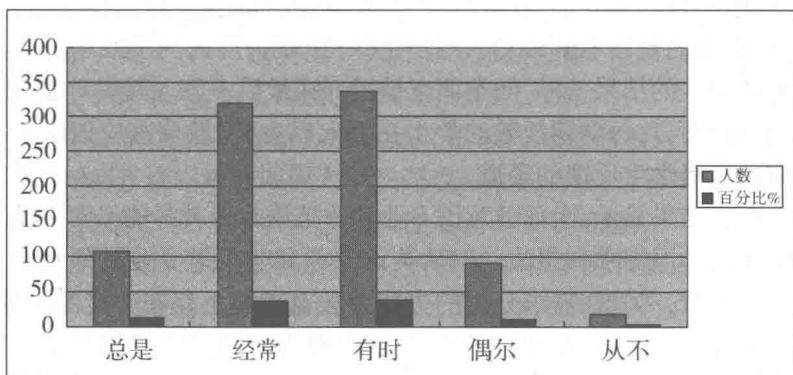


图 3-12 非英语专业学生眼中教师了解学生需求的频率

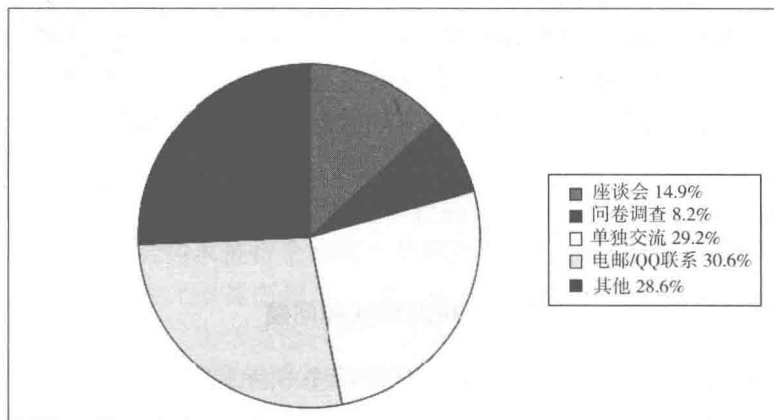


图 3-13 非英语专业学生眼中师生间常用的交流方式(可多选)

图 3-12 表明,12.2% 的学生认为他们的英语老师总是会了解他们对英语教学的需求,36.7% 的学生选择了“经常”,38.6% 的学生选择了“有时”,10.4% 的学生认为教师偶尔会主动了解学生的学习需求和想法,有 2.1% 的学生选择“从不”。从教师和学生的问卷调查结果看,两者选择“总是”的比例相近,而选择“经常”的差额为 13.5%。

另外,图 3-13 表明,非英语专业学生认为与教师交流的依次排序为:电邮/QQ 联系、单独交流、其他、座谈会和问卷调查。与英语专业学生调查结果不同的是,电邮/QQ 联系被排在第一,这可能与非英语专业大班教学有关。由于学生人数多,教师无法同时兼顾所有学生,因此他们使用电邮或 QQ 与学生保持联系,形成网络互动。与英语专业学生的结果一样,问卷调查被排列在最后一位。其实对非英语专业教师而言,每学期任教的学生在百人以上,问卷调查应该是最为可取的获得学生反馈的渠道。

调查结果显示,大部分英语专业和非英语专业教师能经常主动了解学生的学习需求和想法。但从英语专业和非英语专业教师和学生调查结果看,尽管在需求分析的方式方法及功能上存在一定的差异,但两者之间也有不少相似之处。具体表现为:一是在“了解学生的学习需求”上,英语专业和非英语专业教师和学生所作出的选择比例有差异,英语专业教师和学生之间的百分比尤其悬殊;二是不到 10% 的英语专业教师和非英语专业教师采用“问卷调查”与学生交流。问卷调查是外语教学中一种方便、有效的收集数据的方法,但也许由于问卷设计上的困难,以及统计和整理数据方面的困难,英语教师很少开展问卷调查。

### (三) 调研启示

#### 1. 本科院校英语教学需求分析的现状和问题

通过对 3 位外语专家、18 位高校院系领导和教研室负责人的访谈以及对 200 名英语专业教师、720 名英语专业学生、404 名非英语专业教师和 873 名非英语专业学生的问卷调查,我们发现在现今本科院

校在开展外语需求分析方面能做到以下几点:

一是专家在制订教学大纲和课程大纲时均能做一定程度的需求分析,了解国家外语政策,了解学校的办学定位,在征求外语专家的基础上,经过多方论证,最终制订符合学校办学定位的教学大纲和课程大纲。

二是绝大部分英语专业和非英语专业教师均能经常主动通过多种途径及时了解学生的学习需求,并在此基础上对课程内容和教学模式不断进行调整,因材施教,满足学生的英语需求。

三是大部分教师能与时俱进,采用现代沟通技术与学生保持联系。除了传统的“单独交流”,大部分教师还使用“电邮”或“QQ”经常与学生保持联系,相互沟通、交流,达到相互理解。

作为课程大纲、课程标准或是开设某门课程的第一步,需求分析做得如何直接影响着课程大纲或课程标准的制订,也影响着具体某门课程的教学质量。在调查中我们也发现了以下问题:

(1) 大部分高校外语需求分析做得不够全面和深入。外语需求分析必须关注两个中心和两个实际,即以学习者本人为中心、以社会人才需求为中心,关注学习者本人的实际情况和社会的实际需要。各高校在制订本校的人才培养计划和课程大纲时均缺少一个环节,即社会上对外语需求的调查、毕业生对在校外语教学的反馈意见的调查等。如《课程要求》明确要求:鉴于全国高等学校的教学资源、学生入学水平以及所面临的社会需求等不尽相同,各高等学校应参照《课程要求》,根据各校的实际情况,制定科学、系统、个性化的大学英语教学大纲,指导本校的大学英语教学。本研究中被调查的高校均没有严格执行《课程要求》中的规定,对学校的教学资源、学生入学水平以及所面临的社会需求进行全面深入的调查,在完全掌握大量数据的基础上制定本校的大学英语教学大纲。这其中有两个原因。一是学院之间的工作机制。大学英语教学一般由外国语学院负责,而毕业生校友一般由各二级学院负责,如果学校教务处不在其中起一定牵线搭桥的作用,布置具体实施办法,一般来说,很难开展对于毕业生的调查。课题组认为这是目前各高校在制定本校大学英语教学要求前没有全面

实施外语需求分析的主要原因。二是行政管理人员和教师之间的工作机制。行政管理人员认为外语需求分析应由英语教师完成。但不少英语教师除了上课以外,在学校、办公室待的时间非常有限,与学校其他人员联系较少,为此,他们认为开展学生调查困难很多,无法克服,不得不放弃。教师和行政管理人员应该通力合作,共同实施调查,以掌握更多的一手资料。

此外,在承担每门课程以前,绝大部分教师没有通过问卷调查了解学习者的情况及外语学习需求。这首先与教师的师范理论素养和教学素养有关。以某省属高校为例,60名英语教师中师范类高校毕业的只有10%,绝大部分老师为其他类高等学校英语专业毕业后直接从事英语教学,缺乏英语教学基本规范的培训。其次,英语教师是高校中承担理论课程最多的教师群体,而英语学科在学校一般属于非主流学科,教师的培训没有得到学校的高度重视,这也是造成多年来英语教师忙于上课、疏于提升理论素养的主要原因。

(2) 开展需求分析方法单一。行政管理部门一般根据学生的评教、教学督导人员的听课来了解学生对教师、某门课程的评价;教师一般通过单独交流或电邮/QQ与学生联系,了解学习者的情况。一旦教师承担的课程较多,所教学生数量众多,就无法在短时期内了解每名学生的情况、外语学习需求和想法。

(3) 过程性需求分析缺乏。外语需求分析适合于任何课程,而且应该在开设课程前、课程开始时、课程中期以及课程结束时分步骤进行。但从调查结果看,几乎没有教师能够按照这样的步骤一步一步来开展。

## 2. 本科院校英语教学需求分析的对策

外语需求分析对课程设计、教师和学习者起着非常重要的作用。如果行政管理人员、外语教学负责人和外语教师能够实实在在地实施外语需求分析,各高校可以制订一份符合校本的“英语专业培养计划和大学英语课程教学要求”,那么每门课程的开设将更有针对性,因材施教的教学会变得一帆风顺,有效教学也可以得到保障。针对调研

中出现的问题,课题组提出以下对策:

一是加强外语需求分析理论学习。外语教育教学管理人员、教师都应加强外语需求分析理论的学习,并将之扎扎实实地应用于外语人才培养计划、课程大纲、课程设置、课堂教学的每一环节中,确保做到理论和实践的有机结合,社会、学校、学生的有机统一。外语教师可以在平时注意积累学习,提升自身的理论素养,如平时多阅读外语教学理论方面的书籍、参加外语教学理论方面的学术会议和培训班、申请获得国内外访学的机会、进一步提高学历等。

二是高度重视需求分析理论和外语教学理论的实际应用。外语需求分析作为培养计划、课程大纲和课程设置的第一步,务必需要仔细设计。调研者要采用多种方法全面了解学习者的情况和需求,同时了解国家、学校的要求,将国家和学校对外语的要求融合在课程大纲之中,一方面通过多种渠道让学生知晓和接受课程大纲要求,另一方面通过问卷调查、座谈会等多种方式了解学生的外语需求和想法,不断调整课程内容和教学模式,做到有效教学,进一步提高课程教学质量。

教育部《关于全面提高高等教育质量的若干意见》出台后,各高校纷纷成立教师教学发展中心,开展教学沙龙、教学咨询、教学诊断等,以提升中青年教师的专业水平和教学能力。各高校的英语学科不断完善教研室、教学团队、课程组等基层教学组织,坚持集体备课,深化教学重点、难点问题研究,所有这些为外语需求分析的实施创造了良好的条件,为外语教师的发展提供了很好的机遇。

三是进一步完善外语教学工作机制。首先要从学校层面建立外语教学领导小组,由分管教学的校领导担任组长,教务处、学生处、国际处等职能部门领导和各二级学院分管教学的领导担任成员,统筹协调全校的外语教学。外语教学领导小组可以通过定期会议和外语学习情况简报相互沟通,交流学生外语学习情况,制定外语教学政策。其次,要完善教学资源,为外语教学提供方便。随着信息化的普及和网络技术的发展,英语教师可经常利用学校的网络平台发布问卷调查表,随时了解学生的英语学习情况。

## 小结

国内外对于外语需求分析的定义众说纷纭,从以学习者为中心的需求分析到以学习者为中心、目标情景为核心的需求分析,再到客观和主观需求的融合。外语需求分析作为外语课程大纲或课程标准以及开设某门课程的第一步,已被广泛应用于特殊用途英语、学术英语以及普通英语课程中。需求分析做得如何直接影响着课程大纲或课程标准的制订,也影响着具体某门课程的教学质量。外语需求分析对课程设置、教师和学习者起着非常重要的作用。外语需求分析应不断关注需求分析对象,即学习者、社会、教师和教学管理者等,关注外语教学中的不确定因素,即关注教学目标、教学内容、教学方法等。应开展外语需求分析的历时研究,不断调整课程内容、教学方法和教学模式,满足学习者的外语需求,提高教学效果。

从调查结果看,专家在制订教学大纲和课程大纲时均能做一定程度的需求分析;绝大部分英语专业和非英语专业教师能经常主动了解学生的学习需求和想法,并对课程内容和教学模式进行调整;大部分教师采用“单独交流”或“电邮/QQ联系”与学生保持联系,进行交流。但是外语需求分析做得不够全面和深入,而且需求分析方法单一,历时需求分析缺乏。今后我们应加强外语需求分析理论学习,高度重视理论的实际应用,并进一步完善外语教学工作机制。



## 第四章 课程设计

### 引言

课程设计主要包括对语言和语言教学的本质和特点以及教学要求的一般陈述,以及对如何达到教学目标的手段和方法的描述。课程设置是指学校的各类课程的设立和安排,包括合理的课程结构和课程内容。教学大纲是对教学目标较为具体的描述,也可以指某一门具体学科的教学内容。在外语界,课程设计、课程设置和教学大纲这三个概念常常被混用或误用,因此我们在本章节首先对“课程设计”这一概念加以界定,追溯国内外课程设计的理论研究历程以及研究实例。

本章的课程设计研究框架基本参照 Macalister(2010)提出的课程设计模式,即环境分析、原则设定、目标制定(内容选择)、课堂展示、结果评价等。按照这个框架,国内英语教学的课程设计历程又是怎样的呢?本章通过研究国内核心期刊中不同时期的研究热点,得出了国内课程设计研究者关注的重点及其变化。总体来说,国内英语课程设计的研究呈上升态势,但论文数目不多,对各方面的研究还处于基础的、零散的阶段。研究者涉及较多的内容包括:对教育部大纲解读的研究,对多媒体网络课程模式的研究,对课程及授课设计思路的研究,对课程设置及课程内容的研究。对课程评价的探讨几乎还是空白。基于文献研究,我们的问题是:课程设计的主体是谁,谁来做出课程决

策,课程决策的过程是怎样的,各高校是如何执行课程决策的,课程目标、课程内容、课程模式、课程评价等环节是如何实行的,它们的相互关系和相互作用又是怎样的。无论是文献研究还是实际教学,课程设计研究者往往忽略对环境的分析,而环境分析体现的是课程设计的基础和条件,其重要性是毋庸置疑的。同时,英语课程设计中,教师常常并不担任课程设计的主体,往往成为被动实施课程的客体,因此,教师的思想和作用或多或少地被忽略了,这实际上也是课程资源的一种浪费。本章同时分析了这些研究论文的研究方法以及关注焦点的变化,指出了研究不足的部分。根据对十家外语类核心期刊所收集的材料来分析,课程设计研究论文以非实证性研究为主,而实证研究日益受到关注。新世纪以来,实证研究论文比例上升较快,但其数量仍不及非实证性研究。定性研究论文数量超过定量和综合研究,定量研究论文数目较少。论文写作中事实依据较少,概念型和描述型的论文偏多,文献型的偏少,实证型的更是屈指可数。

针对前期文献及网络调研产生的问题,课题组开展了华东地区的高校英语课程设计情况调研,旨在了解高校在课程目标、课程环境、课程设置、课程内容等方面的现状与存在的问题。课题组发现当下外语教学课程设计中课程设置不够合理,学生自主学习能力和学习策略能力培养不够,这些原因导致英语教学效率低下。我们认为应强调课程主体,优化课程设置,注重培养学生自主学习能力和提高课程实施水平等若干解决办法。从研究方法来看,通过本次调研,也希望能够提升英语课程设计类研究论文的品质,为英语课程设计的研究增加文献的研究,增加定量的研究,丰富实证研究的内涵。

## 第一节 国内外课程设计理论和实证研究

### (一) 课程设计概念解析

许多人将课程设计混同于大纲,其实,从历史沿革来看,课程设计

有别于大纲制定。课程设计主要包括对语言和语言教学的本质和特点以及教学要求的一般陈述,以及对如何达到教学目标的手段和方法的描述。而大纲是对教学目标较为具体的描述(束定芳,2004)。Stern (1984)提出,在北美,学程(course of study)、课程(curriculum)、教育计划(program)与英国的教学大纲(syllabus)所涵盖的范围大致相同。人们常常讨论的是课程/大纲的三方面内容:目标、内容和序列安排。White (1988)则认为,人们对“课程”(curriculum)和“教学大纲”(syllabus)的定义和理解存在混淆,大西洋两岸对这两个术语的用法不同。英国往往对两者加以区分,教学大纲指某一门具体学科的教学内容,课程指的是一所学校或一个教育机构中所要教授的内容和所要实现的目的。而在美国,课程相当于英国的教学大纲。交际教学法的倡导者 Allen (1984)认为,课程是非常广泛的概念,它是对教育计划的哲学的、社会的以及管理方面的思考。大纲是课程的一个下属概念,关注的是要教授的单元内容。Allen 认为课程包括六个层面。(1)概念形成:确定第二语言教育的一般原理,包括第二语言能力的内涵、语言在社会中的作用等;(2)管理决策层面:分析经济、政治、社会和金融等制约因素,决定可行的行动方针,从而建立教育计划的一般教育目标;(3)大纲规划层面:通过编写所教语言项目的目录、规划时间表及与其他学科的联结点,建立基本的选择和分级原则,界定教育计划的具体目标;(4)教材设计:编写课文、游戏、模仿的和真实的练习和其他活动,为教与学的活动提供情景;(5)课堂活动:教师解释、呈现、调整既定的教材,使之适应学习者的需要;(6)评价:对上述五个决策的有效性作评价。Johnson (1989)提出的课程框架包括:政策、课程的目标、实用性、实施的条件、决策过程中的参与者对政策和实用性的认可。他强调课程计划、目标/方法确立、教育计划实施和课堂实施这四个步骤。Nunan 认为课程主要负责教育项目的规划、实施、评价、管理和行政工作,大纲的主要任务是教学内容的选择和分级。

## (二) 国外课程设计理论和实证研究

在欧洲, 课程设计的历史可以追溯到 1500 年前人们开始学习拉丁语的时期。课程设计受到人们对语言认识的影响。前科学时期, 外语课程设计依靠直觉和经验。二战时期, 课程设计主要基于语法结构。到 20 世纪 60 年代, 人们认识到, 语言项目的严格选择不仅是可能的, 而且是高效的语言教学所必需的。由于受结构主义语言观的影响, 那个时期的课程设计对语言项目的选择是以语音、词汇、语法的难易程度和使用频率为主要依据的。至 70 年代, 社会和学生的需要开始成为影响课程设计的重要因素。80 年代开始, 课程设计从关注学习结果到关心学习过程, 交际法和任务型教学受到外语界推崇。国外外语课程设计历史进程如下表:

表 4-1 不同阶段国外外语课程研究重点

时 期	外语课程研究内容
20 世纪前	J. A. Comenius 关于外语课程的主张
20 世纪初至 40 年代	句本位、词汇控制的研究
20 世纪 40 至 60 年代初期	基于结构的研究
20 世纪 60 年代中期	第二语言课程理论的基本建立
20 世纪 60 年代后期至 70 年代初期	对基于结构的课程设计的反思
20 世纪 70 年代初期至 70 年代中期	功能、意念的课程设计研究
20 世纪 80 年代	基于过程的课程设计研究
20 世纪 90 年代	基于语料的词汇、基于能力的课程设计研究
21 世纪初	基于 CALL 的课程设计

Comenius 曾提出语言教学循序渐进的原则,知识须分阶段教授,能力只能一步一步获得。有一致性、相互关联的内容要一起教。相反的内容也应该一起教,因为相反的内容使知识区分更明显。类比教学也能使人明白易懂。好的教学应该使人学得轻松,学得快,学得透彻。Comenius 的外语教学主张直到 19 世纪末 20 世纪初才引起当时的改革派的注意(吕玉冬,2009)。

对于外语课程设计的研究最早是从词汇研究开始的。对于词汇的重视出于两个方面的原因:一是语言教学专家认为词汇是语言学习最重要的方面之一;二是在强调阅读能力的当时,词汇能力被看成阅读能力的重要标志。Palmer (1968)对外语教学中词汇的研究对后面的研究产生重要影响。他区分了结构词和一般词汇,认为词汇分两类:因内在的意义而有用的词汇和对造句有用的词汇。West (1953)指出,通过使用常用词来代替旧式的文学词汇,控制课文中的生词率可以降低课文的难度。课文中熟词和生词的比率应当是 50:1。在 Palmer、West、Logue 和 Thorndike 等人的努力下,West 于 1953 年出版了《英语一般用途词汇表》(*A General Service List of English Words*)。该书主要以词义统计为基础,成为后来词汇研究、英语课程词汇选择和词典编撰的标准。词汇选择的研究是对早期英语课程设计的重要探索。20 世纪 40 年代,Ogden 用 850 个单词编写了基本英语(*Basic English, British American Scientific International Commercial*),代表了词汇分级的原则在初学者课程中的应用。针对当时以词汇为中心的教学,改革派提出了句本位的观点,为后来的语言交际以语篇为基本单位的思想奠定了基础。Palmer (1921)指出,一般来说,句子在外语中都有对等表达。而单词是不稳定的,与其他词连用时完全有可能改变意义。记住由六个单词组成的句子与记住六个单词一样容易。人们用句子表达思想。20 世纪 40 年代至 60 年代,学者们发展了围绕结构进行课程设计的理论,其中代表人物为 Hornby。他认为,语言的主要描写单元(unit)是句子而不是单词。语言是由句型而不是由词汇构成的。词汇分一般词汇和结构词。他发表了一系列的著作,确定句型并对句型分级。除了句子本位和词汇控制

的研究,同一时期人们对课程的研究还有以下这些方面的发展。Palmer 提出了教学内容的组织原则——分级(grading)、具体化(concreteness)、成比例(proportion)、折中法(Eclectic approach)、理性的演进程序(the rational order of progression)。Palmer 已经注意到,课程内容的分级不仅需要注意语言本身的特点,更主要的还要考虑学生学习外语的能力。这对于今天的课程设计仍具有非常重要的指导意义。Sweet (1899)曾指出,要谨慎选择教学内容,教学内容要按照听说读写四种技能的顺序由简到繁排列,严格控制教学内容的数量。在美国,随着结构主义语言学的兴起和发展,以 Charles Fries 和 Robert Lado 为代表的语言学家把结构主义语言知识带进了课程设计领域。他们提出了对比分析理论(contrastive analysis),即通过对目的语和本族语的差异的对比分析,可以预测学习者的困难以及他们可能犯的错误。对比分析在课程设计中强调了语法结构对教学内容的选择。语言项目的选择和排序被认为是良好的二语教学的必要条件。

现代第二语言课程设计理论以 Halliday 的观点为代表(转引自 Stern, 1983)。Halliday 认为,基于结构主义语言学所做的语言分析并不令人满意,主要是因为它们忽视了情景意义,而且无法将语言作为一个融合的整体呈现。转换语法虽然很有影响,但它仍然不够全面。语言是由多个系统构成的,语言的意义和形式不可分。外语课程设计应对语言的各个层面加以关注。Halliday 同意新弗斯派的观点,认为语言是由多个系统构成的。语言的意义和形式不可分,外语课程设计应对语言的各个层面给以重视,包括语言材料实体、语言内在结构、形式及环境。Halliday 对课程设计各个环节的描述由 Stern 总结成下表:

表 4-2 Halliday 的课程设计环节

	Levels of language and their equivalents in methodology			
	Phonology 'sounds of speech'	Grammar 'structures' 'grammatical patterns'	Lexis 'vocabulary'	Context 'situations'
Procedures of methodics				
Limitation Restriction Selection				
Grading Staging Sequencing				
Presentation Initial teaching Repeated teaching				
Testing Formal/informal objective/subjective Tests/examination				

(Stern, 1983: 165)

至 Halliday 为止,学者们对基于语言结构的课程设计已经有了较为全面的研究。但是,这些课程设计研究都是基于学习理论的研究,仍然属于应用语言学的理论范畴,未能吸收教育学领域的先进理念,例如,需求分析就没有纳入该领域的研究,对于语言本身之外的因素,学习者的因素、语言交际活动的因素也未能给以足够的重视。

20 世纪 60 年代后期至 70 年代初,学者们把研究焦点从语言本身逐渐转移到学习者身上。他们开始认识到,对比分析并不能完全预测学习者的语言困难和错误。与此同时,中介语理论被广泛地运用于外语教学。Corder (1967) 提出了学习者内部大纲(learner's internal

syllabus), 即中介语的发展序列。中介语是学习外语的人由于在学习过程中对于目的语规律所做的不正确的归纳与推论而产生的一个语言系统。这个语言系统在语音、词语、语法和文化等方面都有不同的表现, 但它又不是固定不变的, 而是随着学习者学习程度的加深、逐渐向目的语的正确形式方面靠拢。这个过程是一个渐进、演化的过程, 是动态的语言系统, 即学生在习得过程中, 会不断地调整自己的语言行为, 使这种语言行为适合于目的语的表达习惯, 由错误逐渐向正确方向转化。这个语言系统介于母语和目的语之间, 因此称之为“中介语”。Selinker (1971) 认为, 二语学习者在学习目的语的过程中, 构造出阶段性的语法, 并称该阶段的语言为“中介语”或“过渡语”。也就是二语学习者在第二语言习得中某一特定阶段所用的一种过渡性的语言规则系统。中介语含有三层假定意义。(1) 在特定的语言环境中, 学习者言语(La)呈程式化语言系统。这种语言系统既不同于源语言(LS), 也不同于目的语(LT), 而是学习者自身构造出来的。(2) 在连续的学习阶段里, 学习者言语形成L1……Ln系列, 从学习者最初尝试使用目的语到最近目的语的最高阶段(中介语理论认为, 二语学习者言语永远不能等于目的语, 每一阶段的La只是差异序列中的一个点)。(3) 在特定的语言交际环境中, 处于同一水平线的学习者语言学习差异的主要变数大致相同。中介语是学习者在尝试运用目的语语言模式时产生的, 是与二语习得有关的五种认知过程的产物——语言转换, 训练转换, 二语习得策略, 语言交际策略及超度归纳。Ellis (1985) 认为, 中介语构建过程其实是一个语言重新创造的过程, 起始点并不是母语, 而是学习者一开始所掌握的一些词汇以及有关如何在没有语法知识的情况下将意思表达清楚的知识。随着学习者对目标语的逐渐认识, 有关目标语的知识逐步系统化, 学习者的语言能力就离本族语语言能力状态接近。

中介语的研究使得课程设计者开始思考学习者的认知因素、学习策略、学习能力、母语知识等因素, 逐步改变了以往纯粹以语言结构本身为课程设计基本理论的思想。Stern (1984) 称之为大纲的批判。20世纪50年代后, 英语已经变成一种国际通用语言, 在经济、贸易、



文化、教育领域起到了越来越重要的作用。英语的社会需求发生巨大的变化。70年代欧洲对语言教育政策进行重新评估。欧洲委员会认为,语言政策必须按照社会需求、学习者的个人需求来制定,必须寻求新的课程设计来代替基于语言结构的课程设计。20世纪60年代末至70年代初,社会因素的研究开始受到语言学研究的关注,对语言的含义有了更深的哲学的思考。话语不仅具有命题含义,还有实施动作的功能。语言能力的内涵扩展了,不仅包括语码知识,还包括语言的社会规范知识和语义规范知识。70年代提出的意念—功能大纲即基于这样的语言认识。Wilkin (1976)提出了语义为基础的课程设计三个要素:语义语法范畴(Semantico-grammatical categories)、情态意义范畴(Categories of modal meaning)、交际功能范畴(Categories of communicative function)。Wilkin对每个范畴进行了详细的描述。Alexander提出的课程设计模型既包含了语法结构分析的思想,又包含了功能意念的思想,它有四种模式:纯粹基于功能的课程设计(通过完成交际任务熟记习语)、基于结构功能的课程设计(使操练的句型含有信息差)、基于功能结构的课程设计(学习功能时选择典型的表达方式)、题材范围(选用学生需要的、题材广泛的话题,再进行分类)。Yalden (1987)提出了比例模式。他对课程设计中语法和功能的比例进行了调整。在学习早期阶段,语法学习为主要内容,随着程度的提高,功能的学习逐渐扩大。

20世纪80年代以来,功能意念的课程设计理论受到了挑战。Paultson认为,语言形式具有生成性,而功能意念却没有,语言形式可以生成无数功能和意义。Brumfit (1984)提出应以语法为主要线索进行课程设计,功能则应围绕语法松散地设计。功能意念的课程设计理论之所以受到挑战是由于它仍然没有能够关心语言学习的外部因素,如交际的语境、策略,它关注的是学习的结果而不是过程。Prabhu、Long、Candlin、Breen、Brookes、Nunan、Richards等提出了可以回答学习者是如何学习的这一问题的课程设计,他们开始强调语言学习的过程而非结果。Prabhu (1982)提出了通过交际来学,而不是为交际而学的概念。要给学习者提供大量的发展能力的机会。语言形

式的学习是在关注意义、关注任务的时候实现的,而不是在关注语言的时候实现的。他提出了“用语言做事”的理念,在这一学习过程中,学习者接触了大量的语言,无意识地领悟到目的语的规则系统,通过内在的语言机制建立起目的语语法系统。语言形式的学习是完成交际任务的副产品。Prabhu 反对基于语言结构和基于功能的课程设计:结构和功能的基本相似之处是把语言习得看成是有计划的输入、同化和吸收的过程。Prabhu 还提出了信息差活动(information gap activities)、推理差活动(reasoning gap activities)、观点差活动(opinion gap activities)这三种任务类型。这种关注学习过程、用交际来学习语言的课程设计具有非常积极的意义,但是,它同样受到了人们的质疑。首先,它没有对学习者进行需求分析。其次,任务的标准和适宜性没有得到有效的评估,分级和排序存在随意性。最后,它忽视了语言形式的正式学习。

Richards (1984)指出,在语言教学中,狭隘的课程论事实上是把目光集中在了语言教学大纲上。在具体的教学内容上,它排斥了课程发展过程中的其他重要方面,比如,需求分析、教学方法和评价体制。在他看来,语言教学是一整套既系统又相关联的过程和步骤的总和。Richards (1984)认为需求分析、目标设置、教学内容和教学方法以及评价方式是课程设计模式的要素。Nunan (1985)提出与Richards 相似的课程设计模式,但是与Richards 不同的是,Nunan 更强调课程发展的动态性,它发生和存在于教学的互动的过程中。而对于这种课程发展运动的特征,Wheeler (1967)早已提及。他的课程设计模式理论认为,课程发展是互动的,其中任何一个元素的变化就会影响其他元素的变化。比如,新教材的使用就会引起教学目标的调整,教学方法的改变和评价方式的改变。这种课程发展模式与从前的课程发展模式的显著区别是以学习者为中心,把语言学习提升到语言教育的高度,而不是仅仅局限于语言知识的学习。但是Nunan (2001)的高明之处在于,他围绕成人学习外语的心理机制,交际法的理论基础和语言能力的概念问题,为语言课程发展提供了以学习者为中心的理论和实践的方法。应该说,Nunan 的以学习者为中心的课程观是对众多语

言教育专家的理论与实践的提炼和发展。

90年代以来,随着人们对词汇研究的深入,也由于计算机科学为词汇研究提供了更为科学的研究方法,基于词汇的课程设计重新得到了重视。同时,课程设计由单一的语言目标走向多元目标。比如, Stern (1983)提出的综合性课程设计结合了语言形式、功能、能力等关注结果的内容,也结合了价值观、情感、态度、策略等非语言学习结果的内容。越来越多的教育专家把目光从受教育者的外部环境转向受教育者自身主观能动性的开发,学习者被赋予了新的概念。Little (1991)提出学习者具有决定自身学习方向的权利,勇于承担自身学习的责任,具有应付分离能力、批判性思维能力、做出决定及独立行动的能力。Wenden (1998)认为学习自主性是语言学习过程中的先决条件。随着语言教学愈来愈趋向交际化,英语课程从以教师为中心的课堂教学逐步走向以学生为中心。学习者在学习语言的同时,要学会使用正确的学习策略,即不但要学,还要学会学。学习者在语言学习过程中,对学习的目标、过程和结果负责,产生积极的情感、智力的体验。语言学习的过程是一个动态的过程,是情感、智力、人文素质提升的过程。自主学习是语言学习的前提,也是它的目标。Brown (1995)提出的课程框架是以需求分析、课程目标、测试、教材、教学以及对整个课程的评估为整体的,它们之间的相互关联和相互促进构成了课程设计的严密体系。Richards (2001)对课程设计的解释更为明晰,课程设计指的是制定或更新课程的设计和 implementation 过程,它包含这样几个步骤:需求分析、教学环境分析、教学目标的设定、课程安排和教学大纲设计、辅助教学良性循环、教学材料,以及对整个课程的评价。Breen (2001)总结了课程设计的发展趋势:从以结果或能力为基础的课程设计,到以任务型教学为特点的课程设计,到教师和学习者共同协商的课程设计,再到包含多种课程目标的课程设计。

进入新世纪,信息技术的迅猛发展对课程改革起到了推波助澜的作用。以 CALL 为核心的课程设计成了研究热点。Macalister (2010)的课程设计模式(图 4-1)将语言教学的各个因素都纳入了考

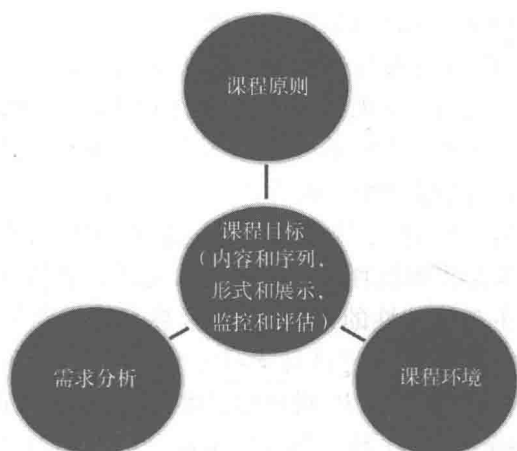


图 4-1 Macalister 课程设计模式

虑范围。这个模型由两部分组成,第一部分以课程目标为核心,包括课程的内容和序列、形式和展示、监控和评估,这部分可以看作大纲。第二部分分别是课程原则、课程环境和需求分析。课程目标无疑具有核心地位,它指导整个课程设计过程。课程的内容和序列是为目标服务的,课程的形式和展示是指课堂活动的技巧和类型,课程的监控和评估是对语言学习过程的考察,对学习结果的考核和给学习者的反馈。除了上述课程设计两大部分之外,我们还需要对课程进行有效的评价,为改进课程提供依据。简言之,该课程设计包含七个步骤:环境分析、需求分析、原则设定、目标制定(内容选择)、课堂展示、结果评价、课程评估。Macalister 还对这七个步骤进行了详细的分析,为具体操作提供了切实可行的方法。

### (三) 国内课程设计理论和实证研究

课题组对 20 年来(1990—2009)十家国内外语类核心刊物刊登的关于课程设计论文进行检索,得到 73 篇研究论文,并按照论文发表的年代和研究内容进行统计。

## 1. 课程设计研究的发展阶段及其特点

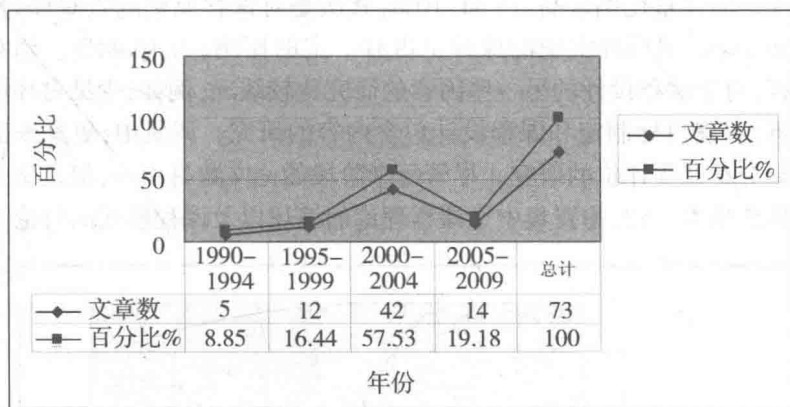


图 4-2 英语课程设计论文数目变化

统计结果表明(见图 4-2),国内英语课程设计的研宄呈上升态势,说明这一领域已引起研究者的关注,但对此的研究还处于基础的、零散的阶段,论文数目不多。其发展大致可以划分为以下四个阶段:兴起阶段(1990—1994),特点是研究成果少(五年期间总共发表相关文章五篇)、研究范围窄、研究方法单一(全部采用思辨性研究方法);初步发展阶段(1995—1999),期间发表的文章数量显著增加,是五年前的二倍之多;全面启动阶段(2000—2004),这一阶段的特点是文章数量急剧增加,研究内容层次加深;稳步发展阶段(2005—2009),这一阶段的文章数量没有显著增长,但是质量上有了明显提高。

## 2. 研究内容的分析

表 4-3 课程设计研究内容表

课程设计各因素	课程原则	环境分析	课程目标	课程模式	课程内容	课程实施	课程评价	总计
论文数目	19	6	2	30	4	12	0	73
百分比%	26.03	8.21	2.74	41.10	5.48	16.44	0	100

表 4-3 表明,课程设计研究者在研究范围上相对集中。讨论课程模式的文章比例最高,达 41.10%,其次是对课程原则的宏观探讨,占 26.03%,对课程实施的探讨也占有一定的比例,为 16.44%。相对而言,对于课程设计的另一些因素的研究比较缺乏,例如,少见对环境分析、课程目标制定和课程设计包含内容的研究。调研中,更是未能找到对于课程评价的研究。尽管每个阶段的论文数目不一,但是研究的热点基本一致,主要集中于课程理论的综述以及课程模式的讨论。

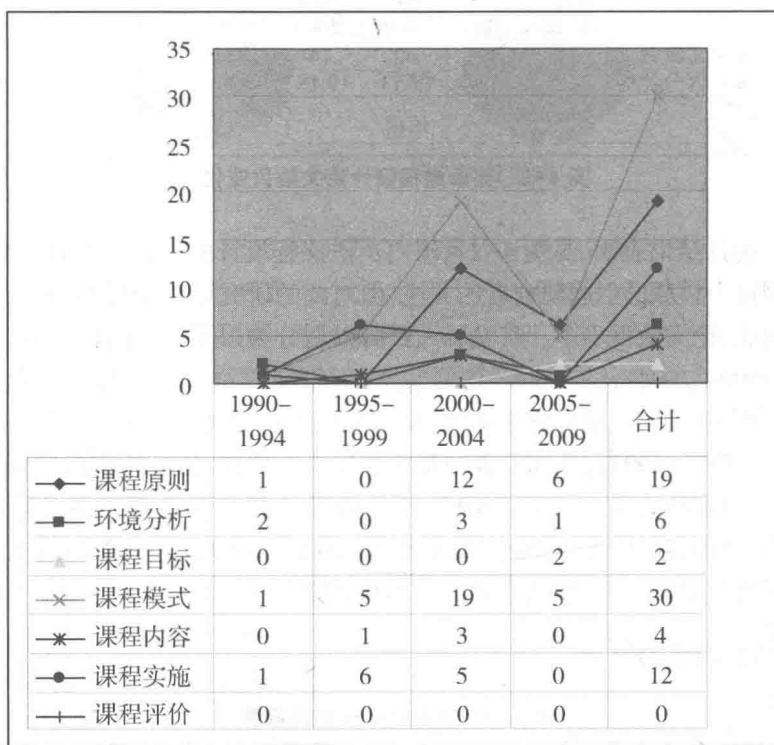


图 4-3 课程研究内容走势

图 4-3 显示,2000—2004 年间相关论文数最多,这可能和教育部出台的文件政策有关。2000 年《高等学校英语专业英语教学大纲》颁布,2003 年《全日制义务教育普通高级中学英语课程标准》实施,

2004年《大学英语课程教学要求(试行)》推出,2007年《大学英语课程教学要求》正式颁布。这些政策要求的实施可谓一石激起千层浪,引发了课程设计研究者的巨大热情,对教育部大纲进行多角度的解读,对大纲和课程进行不断反思。这些解读和反思的结果体现在论文的质量和数量上。这一阶段论文数量增长最快,课程设计各要素的分析论文在该阶段也是最多的,而研究热点仍集中于课程原则和课程模式的探讨。其中,以下几方面是研究者涉及较多的内容:对教育部大纲解读的研究,对多媒体网络课程模式的研究,对课程及授课设计思路的研究,对课程设置及课程内容的研究。对课程评价的探讨几乎还是空白。

### (1) 对教育部大纲解读的研究

由于国内课程设计研究起步较晚,课程改革的路径又往往是自上而下的,教育部的大纲既包含了专家学者对语言学及语言教学的观点,又包含了国家社会对外语教育的需求,因此对教育部大纲的研究便成了许多研究者的切入点。束定芳(2009)对1978年以来发表在国内外语类核心期刊上的有关大纲制定研究的论文进行了分析,将大纲研究论文分为总体分类与介绍和对各类具体大纲的评价与建议。程可拉(2000)介绍评析了产品式大纲和过程式大纲两类教学大纲。辛斌(1991)提出传统的教学大纲有待改革,并介绍了交际教学法和意念教学大纲的优点。针对大纲的具体研究,主要集中在对大学英语教学大纲(查林生,1995;韩其顺、陆慈、董亚芬,1995;应惠兰,1996;黄建滨,1999;夏纪梅,1999;刘润清,2002;贾国栋、刘丽燕,2004;蔡基刚,2004;夏纪梅,2005;陆建平,2005;陈红,2008;陈坚林,2008)、英语专业英语教学大纲(杨达复,1995;何其莘,2001;姚乃强,2001;黄源深,2001;常俊跃,2007)以及师范专业英语教学大纲(霍金根、张学忠,1994;蓝葆春、张本慎,1994;蓝葆春,1995;白世俊,1996;林萍,1996)的研究。其中,黄源深(2001)概括了《高等学校英语专业英语培养教学大纲》的三点新颖之处:明确提出培养复合型人才,阐明21世纪人才的规格,精心设计培养21世纪人才所需要的课程。蔡基刚

(2004)分析了《大学英语课程教学要求》的听说能力培养目标、大学英语学分数、专业英语课程设置、词汇量要求以及多媒体教学模式,认为大学英语教学与中学英语教育缺少一些衔接性、前瞻性和系统性。陆建平(2005)将教育部2004年公布的《大学英语课程教学要求(试行)》与《大学英语教学大纲》作比较,对大学英语的教学性质和目的、教学要求、课程设置、教学模式、教学评估和教学管理等六大方面进行了剖析,说明了以学生为主体的当代大学英语教学原则,同时开展了以浙江大学为实例的分析。

## (2) 对多媒体网络课程模式的研究

《大学英语课程教学要求(试行)》提出了基于计算机和课堂的英语教学模式。新的教学模式以现代信息技术,特别是网络技术为支撑,使英语的教与学可以在一定程度上不受时间和地点的限制,朝着个性化和自主学习的方向发展。在这个背景下,研究高校开展的课程模式改革的论文很多(吴鼎民,1996;范谊,1998;蔡基刚,2001;臧宝国、王秀银,2003;华欣、陈敏、姜希颖,2003;贾国栋、刘丽燕,2004;陈青松、许罗迈,2006;王建梅、孙春雷,2005;于夕真,2007;萧好章、王丽梅,2007)。华欣、陈敏、姜希颖(2003)运用多媒体网络教学的研究成果,对多媒体辅助英语课程进行了设计,提供了课程模式,分析了优势和不足。贾国栋、刘丽燕(2004)报告了华南理工大学2000—2002届学生的教学情况详细讨论了基于局域网的多媒体大学英语教学模式下的教学设计、教学对象、环境、方法、教材、过程及效果等。他们认为,该教学模式不仅可以有效提高教学质量,达到教学目标,而且还可以培养学生自主学习的能力。于夕真(2007)对整合性英语教学模式进行了研究,结合“混合学习”理论,提出大学外语教学应当采用主导与主体相结合,将传统教学方式的优势和数字化或网络化学习的便捷相结合的“混合”教学模式。

## (3) 对课程设计思路的研究

近年来,教学法的研究已经逐步走出了教学体会式的研究,研究



者开始从高处着眼,小处着手,更多地把教学方法置于课程设计的大背景下,同时把西方流行的教学理论和中国语境结合起来进行探讨(朱巧莲,1996;郑树棠、卫乃兴、陈永捷,1997;方文礼,2003;杨敏,2004;张晓东、闫嵘,2004)。杨敏(2004)提出了一种新的外语课程及授课设计思路,即框架式授课设计或称为授课设计框架法。它是针对具体的教学环境、可供利用的教学条件及资源、学生及其学习需求和目标,设计不同的授课框架,以便于教师与学生共同开展针对性强、目的性强的教学和学习活动。张晓东、闫嵘(2004)对讨论式大学英语精读教学开展了实证研究,比较了讨论式大学英语精读教学与传统讲演式教学的教学效果的差别。实验结果发现,讨论式英语教学在提高我国非英语专业大学生英语综合能力方面优于传统讲演法。方文礼(2003)分析了当前国内外流行的任务型教学法,介绍了它的三种类型以及我们应采取的选择,从心理和认知层面探讨了它的可行性和实施过程中应注意的问题。他提出,我国实施任务型教学要贴近不同语言学习者的语言能力,既要有适当的难度系数,又要有可操作性;我国外语实施任务型教学,由于缺少理想的语言环境,要兼顾意义与形式;任务型教学应包括任务前的准备、任务中的实施与引导以及任务后的反思。推行新课程体系,实施建构主义任务型教学是个渐进的过程,不能泾渭分明,实行一刀切。

#### (4) 对课程设置和内容的研究

新的外语教育政策出台以后,高校开始注意按照培养目标对课程设置进行改革,并及时更新课程内容,以跟上时代的步伐。这方面的研究论文数量逐渐增长(蔡基刚,2003;文军,2004;曹进、靳琰,2006)。文军(2004)提出翻译课程模式要“与时俱进”,并试图建构一种适合于英语专业本科翻译课的课程模式——“以发展翻译能力为中心的课模式”。曹进、靳琰(2006)进行了《英国文学史》课件的开发研究,从选题、脚本设计、素材准备、多媒体集成工具、课件制作、调试运行、打包刻盘六个方面探讨开发外语多媒体课件的诸要素。他们

总结认为合理开发运用多媒体课件,有助于创建建构主义学习理论倡导的“情境”、“协作”、“会话”和“意义建构”的学习环境,使英语专业学生的“文学能力”得到发展。

### 3. 研究方法的分析

本文按照束定芳、华维芬(2009a)的论文研究方法分类,将论文分为实证型和非实证型两大类,把实证型研究论文分为定量研究、定性研究以及定量和定性相结合的综合研究三类。根据对过去20年中英语课程设计研究论文的统计情况(见图4-4、图4-5),可以看出1990—2009年课程设计研究论文以非实证性研究为主,而实证研究日益受到关注。其中,1990—1994年全部研究论文均为非实证研究,到了2000—2004年,实证研究论文比例上升较快,但仍不及非实证性研究。图4-5显示,实证研究论文中,定性研究论文数量超过定量研究和综合研究的总和,定量研究论文数目较少。对上述论文的分析还可以看出,事实依据型的论文较少,概念型和描述型的论文偏多,文献型的偏少,实证型的更是屈指可数。

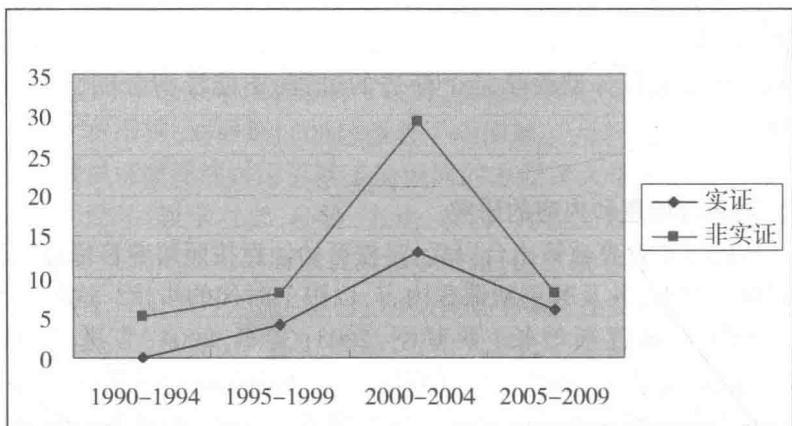


图4-4 1990—2009年英语课程设计研究方法类型趋势

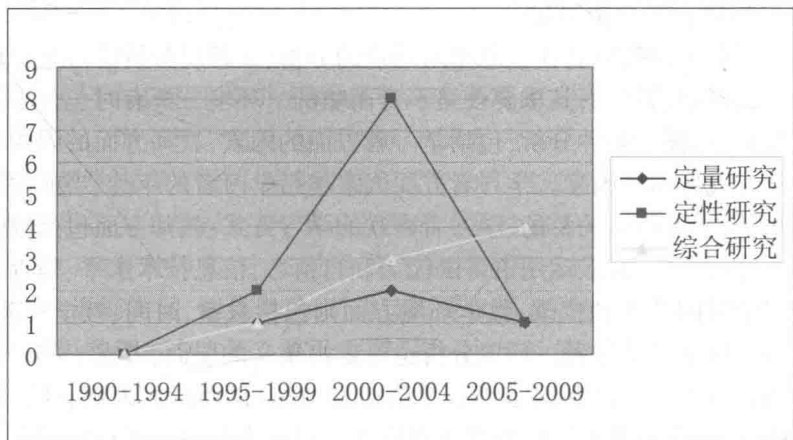


图 4-5 1990—2009 年英语课程设计实证研究类型趋势

#### 4. 英语课程设计研究存在的主要问题

Richards (1984)指出,语言教学是一整套既成系统又相关联的过程和步骤的总和。语言教学中的狭隘的课程论的观点是把目光集中在了语言教学大纲上;在具体的教学上,则排斥了课程发展过程中的其他重要方面,如需求分析、教学方法和评价体制。课程设计的研 究集中在教师认为的核心部分,比如,宏观原则的探讨、课程模式的分析、具体的课程实施,其他一些话题无人问津,比如,对于课程的评价、对于课程设计的环境的分析、对于课程目标的分析。参照前文 Macalister 提出的课程设计模式,我们所设想的英语课程设计应按如下步骤进行:课程环境分析、课程目标制定、课程内容安排、课程模式设定、评价体系建立。按照这样的课程设计步骤和研究范式来看,英语课程设计还存在一些不足:课程设计环境的分析多少被忽略了,形成性评估研究尚未得到足够的重视,缺乏对课程设计的主体——教师的关注。同时,现有的分析往往缺乏有力的佐证,具体的案例不足,实证研究太少。

### (1) 环境分析严重不足

课程设计研究者往往忽略对环境的分析,而环境分析恰恰是课程设计最基础的层面,其重要性是不言而喻的。环境分析有时包含于需求分析,也称为条件分析,包括学习者方面的因素、教师方面的因素和教学环境方面的因素。学习者方面因素包括学习者的年龄、当前的语言水平、学习英语的目的、学习者喜欢的学习方式;教师方面包括教师是否经过专门训练、运用语言的能力和自信心、信息技术水平、是否有充裕的时间备课和批改;教学环境方面则包括教室、时间、教学资源、多媒体网络教学设备。环境分析也可走出狭义的层面,考虑一些广义的问题,例如,外语在国家语言生活中的地位、说外语的人数、外语使用的几率、学习者对外语使用的态度等。只有充分考察了这些课程设计的前提条件,才能做到有的放矢,为后面各环节的设计做好铺垫。英语课程设计者还需要考虑的问题有:教学要求提高而课时相对少,班级人数过多且学生的语言水平参差不齐,学生的学习动机各不相同且自主能力欠缺,教学材料不尽如人意,教师缺乏经验且职业培训少,教师的信息技术能力欠佳等。这些情况都需要一一加以分析,为实际的课程设计提供参考。从目前获得的文献看,研究者们对课程设计的研究还处于宏观讨论阶段,对影响外语教学的诸多环境因素以及这些因素的综合作用的研究严重不足。

### (2) 课程本质未能触及

由于种种原因,对于课程设计的研究未能涉及本质。比如前文提到的,课程设计的主体是谁?谁将做出课程决策?课程决策的过程怎样?如何执行这些决策?课程目标、课程内容、课程模式、课程评价等分类研究的层次、类别怎样?它们相互关系和相互作用怎样?例如,语言课程的主要教学目标一般有四个:语言知识目标、语言技能目标、思想性目标和语篇能力目标(Macalister, 2010)。课程设计的目标可以包含所有四个目标,也可以有所侧重,目标的确定是课程设计的轴心。上述四个目标下还可以设立层级性的子目标,目标越具体,操作性就越强。目前各校英语课程设计中,课程目标基本明确,但是教师

在阅读规定的大纲之后,是否制定了各自具体的教学目标则常常不得而知,对于课程目标的研究也流于空泛。

对于与课程目标衔接的课程内容呈现的难度和梯度的研究也乏善可陈。语言教学目标实现有赖于课程内容的选择、知识序列的安排。教学内容安排可以按照语言难度的序列或者话题序列进行,也需要考虑学生的学习兴趣、学习资源的可及性和有效利用。要考虑语言教学中的各种因素,比如词频、语法和功能呈现或复现的顺序、话题的选择、语篇类型、情景角色、听说读写译的语言技能、学习策略、思想素养的提升等多个方面。实际课程设计中,大而笼统的教学目标导致教学内容缺乏合理的安排,相关研究更是缺乏深度。

对于形成性评估体系、评估实施以及评估效果的研究尚未真正引起关注。国内专家、学者已经充分肯定了形成性评估的功能。它可以提高学生的学习兴趣,调动学习积极性,充分发挥学习的主观能动性,使学生成为教学过程中的主体,成为教育活动的积极参与者、探索者、实践者和创造者,可以大大提高教学质量,改进教学效果。形成性评估体现了外语教学中以评促学、以评促教、重在过程的理念(束定芳,2009)。形成性评估贯穿整个教学过程,它对教学将产生无法替代的作用,此类的学术探讨必将对教学产生直接的影响。另外,对于课程的评估往往从宏观政策层面探讨,难见从学术角度展开的研究。

### (3) 课程主体关怀缺乏

教师,这一课程主体声音的缺失一定程度上导致了课程设计及其研究的不足。我国课程设计的主体为教育管理者、教育专家和课程专家,学校及教师参与并不多,全国基本上统一一种课程模式。这种专家型、学术型的课程设计虽然保证了统一的规格要求和统一的学程要求,并且试图达到统一的学历要求,但却存在着缺陷。一是忽视了学校的个性问题;二是忽视了教师在课程设计中的功能作用;三是忽视了体验性和养成性的课程设计问题;四是忽视了学生的个性发展(韩延伦,2005)。英语课程设计中,教师的角色往往被忽略,教师常常被认为是课程实施的主体,而非课程设计的主体。实际上,教师的个人

工作学习经验对校本的、体验性和养成性的课程设计作用是非常巨大的。

#### (4) 研究方法单一

研究方法上颇为欠缺。概念分析和描述型的文章居多,事实依据较少。文献型的偏少,缺乏对课程设计理论的系统研究。实证性文章屈指可数。研究范围过于集中,层次不够深,理论探讨缺乏深度。

### 5. 对未来研究的预测

#### (1) 研究内容将更全面而深入

围绕课程设计的理论,我们发现对照教育部大纲解读多媒体网络课程模式、课程及授课设计思路和课程设置及课程内容的研究是近年来的研究热点。但是,对课程设计本质的研究,以及与之相关的各要素的分析,如环境分析、课程目标、课程内容研究、课程评价等方面的研究还很不够。未来的研究将在整合的课程观的引导下开展有关课程设计本质及各要素的研究,尤其可在环境分析和课程评价的研究方面有所作为。

#### (2) 实证性研究将扩大

上述分析表明,有关课程设计研究的论文少,实证性研究尤为缺乏,这导致国内英语课程设计领域理论与实践研究一直停留在较为浅表的层次。未来的研究应该对课程设计操作层面的实证性研究为主,外语工作者可以在此基础上建构并验证各种课程设计模式,为我国外语教学改革带来直接的经验 and 模式。

#### (3) 对课程主体的研究将加强

课程设计是非常严谨的教育活动,课程设计要解决实际问题,并细致地规划每一教学步骤的实施,教学实施要依据课程决策(Glanz & Behar-Horenstein, 2000)。因此,教师作为教育活动中的主体应当在课程设计中发挥应有的作用。对教师作为课程主体的研究

必将成为课程设计的研究重点之一。

## 第二节 调研情况

### (一) 调研方法与内容

长期以来,我国的教育改革都由教育部启动,政府通过行政手段来上传下达。教育行政部门注重对方针政策的制定和阐述,以达到贯穿改革的目的。教师则普遍认为,课程设计就是忠实地执行课程计划的过程。所以我国的课程设计长期以来是单维的,是发生在国家水平的从上至下的策略。这种自上而下的模式对教师是否积极主动地参与课程发展有一定的影响。各校参照统一的教学大纲,使用统一的教材、单一的教学模式和考试方法,英语教学缺乏学科所具有的独特魅力,造成了学生对英语学习的恐惧和厌烦情绪。教育部2004年出台的《大学英语课程教学要求(试行)》(以下简称《课程要求》)正是及时发现并试图解决上述问题的重要举措。《课程要求》指出,各高校应根据本校的实际情况,制定科学的、系统的、个性化的大学英语教学大纲,指导本校的大学英语教学。在当前国情下,教育行政部门的决策和政策指导仍具有重要意义,课程要求会起到指挥棒的作用,适合各高校实际情况的实施方案会推动我国大学英语课程改革的进程。但是,在广泛的理论和实践中,事实不尽如人意,改革的成效受到影响。为此,我们通过问卷和访谈的方式考察了专家、教师和学生对课程设计的看法。我们将从课程目标、课程设计的环境、课程设置、课程实施等方面对调查结果进行分析。

此次调研的目的是了解华东地区英语教学的课程设计状况,研究课程设计的现状与存在的问题,考察大纲制定、教学目标、课程环境、课程设置、课程内容、课程实施等各环节的落实情况。本次调研主要了解的问题有:大纲制定的背景是什么?依据是什么?与人才培养目标的关系如何?大纲制定的专家队伍构成怎样?如何做出课程

决策? 做出什么样的决策? 其合理性、可行性怎样? 教育管理部门、学校应如何执行这些决策? 大纲执行的效果如何? 存在的问题有哪些? 课题组将通过各方的问卷、访谈和课堂观摩深入考察各院校课程设计的现状。

由于课程设计本身的特点,它既独立于教学所有环节之外,又与需求分析、教材选定、课堂教学和课程评估密不可分,课题组考虑到问卷的篇幅、被试者的耐心和时间,以及访谈的时限,认为统一编制的问卷题目和访谈问题并不能涵盖课程设计的许多重要方面,故在参与课程设计部分时,按照课程设计理论,进行了部分拓展,以获得更为全面、真实的数据和结果。后面的数据分析,除关于课程开设必要性、课程目标、授课计划制定、课时分配的分析外,基本基于课题组专门针对课程设计的问卷和访谈的拓展部分。课题组首先通过网络调查华东六省一市 16 所不同特色和类别的高等院校的本科教学和专业教学的基本情况。在研究中,课题组还通过定性和定量相结合的研究方法,用问卷和访谈的方式考察了部分高等院校的专家、教师、学生以及教学管理人员对课程设计的看法,其中包括 1) 专家访谈; 2) 教师问卷调查及访谈; 3) 学生问卷调查及访谈; 4) 教学管理人员访谈; 5) 课堂观摩,了解课堂教学评价情况。<sup>①</sup> 课题组共访谈了 13 位大学英语的院系负责人、17 位非英语教师,观摩了 10 位非英语专业教师的课,回收有效学生问卷 873 份、有效教师问卷 404 份;访谈了 9 位英语专业负责人、9 位英语专业教师,观摩了 6 位英语专业教师的课,回收有效学生问卷 720 份、有效教师问卷 200 份。

## (二) 调研结果讨论和分析

本次调研共收回教师问卷 604 份(非英语专业 404 份,英语专业

<sup>①</sup> 其中,关于教师的调研问卷包含附录 1、附录 3 的第 2、11 题以及补充题目,关于学生的调研问卷包含附录 2、附录 4 的第 1 题,关于教师访谈的问题包含附录 9、附录 11 的第 1、2 题,关于学校教学管理人员访谈的问题包含附录 7、附录 8 的第 1、2 题。



200份)、学生问卷1593份(非英语专业873份、英语专业720份),有效教师问卷583份(非英语专业388份,英语专业195份),有效学生问卷1541份(非英语专业842份,英语专业699份)。用于分析的访谈教学负责人18人(非英语专业8人,英语专业10人)、访谈教师20人(非英语专业11人,英语专业9人)、访谈学生5人(非英语专业4人,英语专业1人)、英语专家4人。同时,还进行了各校的英语专业和非英语专业的课堂观摩。课堂观察12次,共计14学时(非英语专业6次,8学时[其中2位教师为2学时];英语专业6次,6学时)。

## 1. 课程目标

### (1) 大学英语课程目标

我们将语言课程教学的主要目标分解为语言知识、语言技能、交际目标、自主学习、人文素质和学习策略。各项指标内容的具体统计数据见表4-4和表4-5。

表4-4 非英语专业教师对课程设计目标的设定

语言知识	语言技能	交际	自主学习	人文素质	学习策略
39.2%	66.8%	70.9%	51.0%	62.6%	31.2%

表4-5 英语专业教师对课程目标的设定

语言知识	语言技能	交际	自主学习	人文素质	学习策略
59.0%	72.3%	61.5%	50.8%	73.3%	37.4%

从表4-4和表4-5中可以看出,非英语专业教师较注重课程设计目标中的语言交际目标(70.90%)和语言技能目标(66.8%)。非英语专业教师并不像英语专业教师那样重视语言知识目标(39.2%),而是对技能目标相对重视(66.8%)。他们比较注重语言学习交际目标(70.9%)。由于非英语专业学生学习背景各不相同,教师期望值也会作相对调整,老师们认为够用为度,主张语言学习为交际目的服务,换

句话说,只要能够使用英语达到顺畅交流的目的,就是成功地实现了课程目标。非英语专业教师也重视人文素质目标(62.6%),认为开展有益于学生个人综合素养提升的目标是课程设计的主要目标。非英语专业教师对自主学习和学习策略目标关注不够,这或许可以部分地解释大学英语教学效率比较低下的原因。访谈的结果表明,非英语专业教师表示大学英语课程除完成上述课程目标外,还应该具有更加宽泛的目标,比如,他们认为还应该设定提高英语应用能力和跨文化意识为目标。

英语专业教师较重视语言课程技能目标(72.3%)和人文素质目标(73.3%),比非英语专业教师更注重学生的语言知识目标(59.0%)、语言技能目标(72.3%)以及人文素质目标(73.3%)。这可能与英语专业教师普遍认为夯实语言基础知识,提高语言综合技能是当务之急有关,这也是传统的语言学习课程目标。英语专业教师虽然非常重视课程设计中的学生的语言知识目标,但传统的语言知识目标在他们心目中并没有如从前那样占有绝对的地位。同时,英语专业教师对人文素质作为课程设计的首要目标之一比较认同。这点和访谈结果较为一致。

两类教师对自主学习目标和学习策略目标均重视不够,非英语专业教师的自主学习目标占比51.0%,英语专业此项占比为50.8%,对于学习策略目标,非英语专业教师为31.2%,英语专业教师为37.4%。访谈中,我们发现,大部分学校都非常关注大学英语三大教学目标的实现,即提高英语应用能力,培养跨文化意识以及提高学生的自主学习能力。就自主学习能力而言,恐怕还是英语专业教师和非英语专业教师需要共同开发和研究的课程设计领域。

## 2. 课程环境

课程目标的实现需要具备良好的课程环境,而课程环境的因素包括软件和硬件两个方面。软件方面包括学校实施课程的人文环境,社会的、学生的需求,学校的定位,人才培养的定位和模式;硬件方面包括办学的具体条件、硬件设施。

### (1) 大学英语课程环境

在大学英语方面,同济大学经过需求分析后根据大学英语课程教学要求的最高要求制定了自己的课程大纲,并确立了大学英语四年不断线的课程目标。浙江大学、中国计量学院的课程目标还创立了生选课制度,即学生可以自主选择教师及其课程。东南大学根据社会、家长和学生的需求,因材施教,根据资源配置和需求来制定教学大纲。南京航空航天大学的大学英语教学受到学校的高度重视,例如双语教学前期班就是由校长牵头的一个项目。为了帮助学生自主学习,专门组织编写了助学版、辅教版和测试版等三大类课件。上海体育学院依据大学英语教学大纲,根据学校的特点专门制定了体教类、运训类大纲,学校开设了四个自主学习实验室,二年级开设了培养学生跨文化能力的跨文化课程。但是,令人担忧的是个别学校领导对大学英语教学不是很重视,学校学习英语氛围不浓,生源的差别更是造成了学生学习英语的兴趣、动机方面的巨大差别。一些学校虽然已经全部使用多媒体教学,但是尚未建设自主学习实验室。

### (2) 英语专业课程环境

从英语专业的调查结果来看,英语课程的目标设定越来越考虑到了各种不同的需求和声音。例如,复旦大学的做法是教务处、学生、教师代表在经过深入的讨论,听取不同的声音,分析不同层次的需求后,制定了课程大纲目标。南京大学根据目前社会和学校的大需求,从本科阶段开始就提倡创新,鼓励创新,给学生创新的时间和空间,开展了三三制教学改革。这一教学改革的基本理念是根据本科生的兴趣和志向,提供“学术专业类、交叉复合类、就业创业类”三条个性化发展路径,让学生拥有更大的自我发展空间以及更强的社会竞争力。

访谈结果显示,受访的许多学校领导对英语学科重视,英语氛围好。语音教室建设取得进展,教学条件已经有了较大的改善。但是从教学实践来看,使用效率有待提高。一些学校虽然已经全部使用多媒体教学,但是自主学习实验室的开展情况不够理想,或是学校没有投入,或是投入后没有真正发挥作用,只成为摆设,造成资源的巨大浪

费。接受调查的高校大部分能考虑学习者因素。环境方面的问题还包括:英语教师教学科研压力大,备课和批改的时间少,课时少;班级人数过多,学生的语言水平参差不齐,学生的学习动机各不相同,自主能力欠缺;教学材料不尽如人意;教师职业培训少,信息技术能力欠佳等。这些环境因素都需要一一加以分析,为课程设计提供参考。良好的教学环境提供和改善需要持久的关注和投入,只有充分考察课程设计的环境因素,才能做好适合本校的课程设计。

### 3. 课程设置

#### (1) 大学英语课程设置

在大学英语教学方面,从学分设置来看,大部分学校对大学英语课程学分有所削减,例如,复旦大学的大学英语课程从以前的 12 个学分变为现在的 8 个学分。上海理工大学的大学英语总学分从 20 学分降到 16 学分。南京大学从原来的必修 12 学分降为现在的 8 学分,必修的时间从三个学期减为两学期,此外,有 6 课时属于全校公共基础课,学生可选可不选。东南大学的大学英语从原来的 16 学分降到现在的 9.5 学分。同济大学从原来的必修 14 学分降为现在的 12 学分。

表 4-6 显示,高校大学英语课程学分有下降或基本维持的趋势,部分高校学分缩减幅度较大。这传达的是一种什么样的信息呢?是各高校对大学英语的重视程度降低了,是大学生英语水平普遍提高了,还是大学英语的课程有了较优化的设置?从调研来看,基于后两者的因素居多。

表 4-6 部分高校大学英语课程改革前后学分对比

学 校	原学分数	现学分数(2010 年)
复旦大学	12	8
上海理工大学	20	16
南京大学	12	8

(续表)

学 校	原学分数	现学分数(2010年)
东南大学	16	9.5
同济大学	14	12
浙江大学	16	9
南京航空航天大学	16	16
安徽师范大学	16	16

由于近年来中学英语教育的进步和社会对英语的普遍重视程度的提高,人们对基于基础英语课程设计的大学英语课程期望值逐步降低,高校在整体培养方案和课程设计中,对大学英语的课时量和学分数有所调整。高校主张英语学习更多地依靠学生课外自主学习,学生学习的资源更多地来自课外的书籍、刊物、网络、电视、媒体。学分的削减对部分语言学习能力欠佳的学生也是一种释放,英语课程回归其应有的地位,有利于学生发挥个人学习兴趣,在专业课学习上更加深入有效。同时,在当前的大学英语课程设计中,对课程目标应重新设定,对课程内容的选择应更加精致,对教学应采取更有效的方式,以满足学生日益提高的学习需求和课程期望,保证和提高目前大学英语课程的教学质量。

为提高大学英语课程实施效果,各高校开展了以分级教学和选修课制为主的大学英语教学改革。南京航空航天大学从1999年起就开始实施分级教学,学校层面非常重视。同济大学的分级模块化教学从2002年开始实行,本科新生入学分为一、三、四级三个级别。该校新一轮的学分和选修课改革从2011年9月开始,这项改革源于学校领导对大学英语教学的新要求。上海理工大学也实施了分级教学,A级分为普通班和提高班,艺术类为B级。该校于2010年根据学生的实际水平,增加了选修课的门数,增设了英语学习策略课程。A级普通班有1个学期可以选修可选的必修课,A级提高班有2个学期可以选修可选的必修课。上海体育学院大学英语课程改革从2004年开始,

第三学期开设英语口语、听力选修课。此外,每个老师按照个人兴趣开设选修课一门。中国计量学院有统一的课程大纲,实行模块教学,主要按教材的知识点、要点授课。学生的需求可以通过生选课制度体现,即学生可以自主选择教师及其课程。大学英语有三四门课为必修课,在学分分配上,必修和选修的比例为6.5比3.5。学校组织的课外语言实践有外教参与的活动、文化节、英语寝室、演讲比赛。尽管在大学英语课程设计方面,高校作了种种努力,一些教师仍认为各院系间差别很大,学习英语的氛围一般,认为学校领导对大学英语教学不是很重视。

## (2) 英语专业课程设置

英语专业的课程设置调查表明,各高校的课程大多能根据学校的人才培养方案特点合理设置。例如,复旦大学的英语专业课程主要分四大块:综合英语类,包括综合一、综合二、综合三、高级英语;技能类,包括口语(中级、高级)、写作(中级、高级)、翻译等;学术英语类,主要开设学术英语写作;文化类,主要开设英美概况课程。东南大学英语专业有两个专业方向:商务外贸英语和英语语言文学,以传授英语知识和培养语言应用技能为主,强化翻译、商务外贸、法律、语言文学等学科知识。同济大学的英语专业以知识、技能和文化为主要目标,三年级学生的选修课分翻译、经贸两个方面,每个方面设五门选修课,如翻译方面开设了英汉翻译技巧、修辞与翻译、英汉对比与翻译、科技翻译、经贸翻译。

从课程内容来看,英语专业选修课制度和分级教学在一些高校已经实施多年,根据各校实际,在不同的历史阶段的课程设置情况有一些调整。英语专业开展得较早,例如,上海外国语大学的选修课制度从20世纪80年代就已开始,有多年历史,模块教学、分级教学也同时期实施。复旦大学曾尝试分级教学,但是学生对其有不同想法,后来就没有实施。目前复旦大学的课程设置根据学生需求、社会形势的变化、多媒体现代化教学手段的发展进行微调。各高校在专业基础课的设置、选修课、方向课的开设、学分设置方面都各有特色,较好地满足

了学生和社会的需求。东南大学的英语专业于2009年开始了颇具特色的三明治课程计划(sandwich program),每个学期由三个精读课教师分别负责五周的教学内容,轮流给学生上课,精读的学分和课时都不变。有些课程提前开设,例如大一第二学期开设写作课,大三第二学期开设高级口译。专业方向课分商贸和语言文学,三年级开始开设选修课,一学年十个学分。安徽师范大学课程模块主要分专业基础课和专业方向课,三年级开始开设专业方向课,分语言、文学和翻译几个方向,外教主讲“文学渊源”、“听力”、“口语”和“演讲”等课程。英语专业的学生开始都是英语教育方向的,每年四五月份的时候,大约有200名学生有转专业意向。学校根据这个需求,一般会专门为转专业的学生增设一个行政班(辅导班)。每年的学分保持不变,课程开设的时间作一定调整,例如语法课调整到大一第二学期,写作课调整到二年级。综合英语一、二年级的课时分别为“6课时+8课时+6课时+6课时”,其中第一学期还有语音强化课。上海体育学院的英语专业方向课包括大纲规定的专业课程方向和体育特色的课程方向,三年级学生的选修课分翻译、经贸两个方向。学院对方向课程的教学内容进行了细化,如翻译方向有英汉翻译技巧、修辞与翻译、对比与翻译、科技翻译、经贸翻译等。中国计量学院的英语专业已建设有170门课程,分成各个系列,其中沟通系列做得较好。英语专业一、二年级为基础阶段,三年级开始显示模块课程,复合型人才培养模块有商务、口译与职业传播、外语教育。

#### 4. 课程改革与实施

##### (1) 大学英语课程改革

各高校的大学英语课程在课程改革和课程实施方面均能围绕如下教学目标进行:提高英语应用能力,培养跨文化意识,提高学生的自主学习能力。各高校能根据形势的变化,在教学改革上不断推陈出新。

浙江大学的大学英语课程分视听说和读写译两种。学生按英语

水平分为二、三、四级,大二及大三上半学期开设小语种和通识课,在学时学分数减少的大趋势下,着力于通识课程建设。通识课由副教授以上职称的教师来讲授,开设前要试讲,由教研室和课程组对教师新开课的能力和水平进行考察。教师开通识课的时间比较机动,下午晚上均可。通识课一般为八周,每周两节,计 1.5 个学分。课程分为高级阅读、视听说、ESP、休闲类四大类。鼓励学生自主学习,通过考试来监控学生的学习效果。同时,通过学生选课制度来促进教师职业发展。东南大学是我国第一批参加大学英语教改的八所高校之一,南京大学从 09 级开始又开始了新一轮教学改革,南京航空航天大学从 20 世纪 90 年代起就开始大学英语教学改革,教育部新的大学英语课程要求的三个级别的制定即借鉴了该校的做法。

## (2) 英语专业课程改革

从一次英语专业的课堂观摩来看,该课型为听说课,课堂教学内容以音视频为主,学生比较感兴趣,但看完听完之后没有后续的语言活动。教师主要采用语法翻译法,解释一些单词的意思。课堂活动以教师为中心,无生生互动,也没有语言点的讲解。按照访谈学生的语言水平看,教学内容偏简单。教师的话语信息量不大,个别还存在语音教学错误,学生的语言输出也很少。课题组观摩后的感触是,当前一些英语课程还存在着课程设计陈旧、教学方法落后、课堂信息量小、学生语言输出少、缺乏教学反馈等问题。这种现象也可以在一定程度上解释学生为何对英语学习兴趣不足,因为上课和不上课没有太大的区别。所以,课程实施效率的提高是课程改革与实施的关键问题,教师在课程设计中不仅是知识传递者,更多地应扮演引导者、帮助者和监督者的角色。

尽管各高校都进行了力度较大的改革,部分高校实施了分级教学和学分制的改革,在课程设置上作了调整,在课程实施方面也有一定的措施跟进,但不论是大学英语课程,还是英语专业课程,课程的内容细节和教学方法方面还有很大的改进余地,课程实施的效率亟待提高。



## 5. 课程实施存在的问题

在对课程实施的调研过程中,我们发现了其中存在的一些不足之处。

### (1) 课程主体参与不足

课程论研究者们指出,教师的力量是课程设计成功的主要因素之一。在我国多数英语课堂中,教师仍扮演语言知识的传授者,其作用主要是传递既定的课程内容,而不是主动进行课程设计,英语课程设计过程不是一个能动的、创造性的过程。实际上,课程设计是英语教师“观念”和“知识”的重构过程,如果教师将课程仅仅理解为教材,课程实施的水平必然不高。调查中,我们发现教师很少参与课程大纲的制定和修订。教师们不清楚课程大纲是如何制定出来的,是否定期修订,更不用说了解修订的依据是什么。例如,大学英语教师虽然基本了解教育部的大学英语课程要求,但只知道听力、阅读量的要求越来越细化,其他方面知之甚少,更不用说明了课程要求背后所蕴含的社会、经济、文化的因素。一些教师表示,自己对新情况的出现不够敏感,对专业认识滞后。英语专业教师也有同样的问题。采访过程中,许多教师表示自己不了解全国英语专业教学大纲;有的或许听说过,但不清楚具体内容。教师对本校英语专业教学大纲不是很了解,对大纲的态度很淡漠,认为可有可无。有的认为大纲是宏观的指导,是对教学思想的指导。有的认为大纲具有指导作用,指明大概的方向,但具体教学还是要根据教材。还有的认为大纲对教学起不到指导作用。不同于教学大纲,教师对教学计划的制定有一定的主动权。2/3的受访者表示,教学计划制定者是教师和教研小组。从调查中可以看出,教师既没有被寄予参与课程或教学大纲制定的期望,也没有主动参与的意愿。教学部门的领导和教师都没有认识到教师参与大纲制定在课程整个环节中的重要作用。不参与大纲制定的直接后果是,教师甚至不知道课程目标,教学具有极大的盲目性。当然,我们也看到了一些努力的迹象。有教师介绍到,课程大纲一般是由领导制定,是否修订不大清楚,不过在该学年里一直在征求老师的意见,希望老师以后

多开选修课。另一位教师提到,可选的必修课的课程大纲是由任课教师自己制定,再由领导审核上报的。

学生作为课程实施的另一主体,其作用未能得到应有的重视。在谈及学校是否会根据学生要求调整教学大纲和教学计划时,我们得到的回答大多数是否定的。高校按照统一进度上课,一般不征求学生的意见。有少数学校的大纲制定征求了学生的意见,每学期有一次师生面对面的访谈,反馈学生对教学的意见。在一些学校,学生在三年级实习的时候有一次表述对学院的意见的机会。还有一些学校根据教学经验和学生情况对大纲和计划进行微调。教师认为学生能够参与的环节有:学期初,教师会把课程计划定下来,给学生让他们根据自己的兴趣准备相关主题的小组活动,选一篇与课文主题相似或相反的文章展示,事先发给老师看。学生意见受到重视的方面往往仅限于学生评教,例如,学校会召开师生见面会,会听取一些学生的意见,老师看情况做微调或根据情况即兴发挥。课程大纲“端着架子高高在上”,很少需要教师参与,更不需要学生的意见。如有受访者认为,大学英语上课的方式方法可以微调,但进度和内容是统一的。学生对课堂、教师的评判固然很重要,但是如果学生没有参与课程的全过程,这个评判很难说是客观有效的。如此看来,学生的声音不受重视是普遍现象。学校和教师一方面强调“以学生为本”,另一方面却忽略学生的需求,对教学的对象不作调查分析,单凭主观经验判断,盲目地进行教学,其结果必然是事倍功半,浪费大量宝贵的精力和时间。这样的教学往往导致很多学生不是很喜欢目前的英语课程。

## (2) 课程设置不尽合理

在受访的 117 名学生中,44%的受访学生认为课程设置合理。调研结果同时显示,44.3%的学生对学校英语专业技能课程设置表示满意,40%的学生对学校的英语专业知识课程设置表示满意。可见,学生对英语专业总体课程设置、英语专业技能课程设置和英语专业知识课程设置的满意度均不足 50%。同时,仅 40.5%的教师认为英语专业的课程设置体现了复合型人才培养的理念。这与我们的访谈结果基

本一致:只有近半数的受访教师认为学校的课程设置在质和量方面能满足复合型人才的培养需求。当问及课程设置是否应该以市场为导向时,79%的受访教师认为高校课程设置应该以市场为导向,服务于社会,21%的受访教师认为不应该以市场为导向,因为高等教育不是职前培训。后一种观点与受访的几位专家的看法基本一致。专家们认为现在的需求不再是过去的单一化,而是多层次、多方面和多领域的。除了经济的需求,还有社会、政治、文化和教育等方面的需求。高校英语专业的人才培养不仅要满足市场,还要能引领市场需求,既不能脱离市场,又不能唯市场马首是瞻。

关于课程设置的<sub>比例</sub>问题,调研结果显示,57%的教师认为课程<sub>设置</sub>中偏重技能课,15.4%的教师认为课程<sub>设置</sub>中偏重知识课,17.4%的教师认为偏重专业知识课和技能课,8.1%的教师认为专业技能课、专业知识课和相关专业课三者比例适当,2%的教师认为课程<sub>设置</sub>中偏重相关专业知识课。可见,部分高校外语专业课程<sub>设置</sub>还欠科学合理,如何合理设置技能课、知识课和相关专业课是亟须解决的问题。高等学校英语专业教学大纲中建议专业技能课程安排65%左右的学时,专业知识课程安排15%左右的学时,相关专业知识课程安排20%左右的学时。英语专业的人才培养目标是“扎实的外语基本功、宽广的知识面、一定的相关专业知识、较强的能力和较高的素质”。实现这一人才培养目标,需要科学合理地设置课程和安排学时。

### (3) 学生学习策略能力培养不够

长期以来,我国英语教学基本上采用以教师讲授为主的教学模式,这种以教师为中心的单一教学模式不利于调动学生的学习兴趣,未能有效培养学生实际运用语言的能力。很多学生缺乏学习动机,没有学习计划和良好的学习习惯,不懂得自我管理、自我监督和自我评价。其深层原因可以部分地归结为教师对“自主”概念的模糊,害怕“自主”会伤害到教师知识权威的角色,对学生的特点缺乏了解,对他们的“自主”能力估计不足。自主学习意识的培养应作为课程设计的目标之一以及实施课程和大纲的重要部分。随着语言教学愈来愈趋

向交际化,英语课程从以教师为中心的课堂教学逐步走向以学生为中心。学习者在学习语言的同时,更要培养自主学习的能力,即不但要学,还要学会学。学习者在语言学习过程中,对学习的目标、过程和结果负责,产生积极的情感、智力的体验。语言学习的过程是一个动态的过程,是情感、智力、人文素质提升的过程。自主学习是语言学习的前提,也是它的目标。培养学生自主学习的意识,激发他们学习的动机,改变他们被动学习的状态,帮助他们选择正确的学习策略,是英语教师的重任。

#### (4) 语言应用能力提高不快

教学改革带来了英语教学一系列的变革,教学模式多样化了,课堂变生动了,教师、学生的积极性提高了。但是,在热热闹闹的课堂背后,一些教师和学者也不乏困惑:自从有了多媒体以后,现在的课上得活络多了,但是在一堂课上学生真正扎扎实实地学到了多少东西,很多人都有疑惑。应该承认现在学生的作文水平、论文水平应该是在下降的,学生的基本功和一些扎实的能力也在下降。在实际的教学过程中,教师对语言教学的认识虽然有了一些进步,但缺乏系统的深入研究,缺乏实际可操作的、针对性强的教学实施手段。可以说,一部分教师处于盲从的阶段,为了迎合教学法的潮流,忽略了学生的语言基本知识、基本技能的巩固和提高。课堂上有一些热闹的活动,便为其贴上交际法的标签,顾不上研究意义和语言如何有机地结合。同时,教师的信息资源意识和信息技术水平有待提高,对于现代化的语言学习资源的搜索、分类、整理、编辑的能力有待提高。

一些教师认为教学计划是源头,是教学计划带来了课程、教材以及教学目标实施的问题。尽管不少高校都为英语教学课程改革投入了大量的人力、物力和资金,但是英语教学是否真正达到了预期的效果,答案不得而知。如何提高英语的综合应用能力,大学英语四年不断线是各高校一直渴望解决的问题。学校的英语专业培养目标从原来的复合型专业设置转变到了现在的复合型人才培养,力图使学生既有语言优势又有专业技能。但事实可能是,我们在不完全具备专业优

势的同时,失去了语言的优势。上海外国语大学 2008 年开始针对新闻传播学院、法学院、经贸学院和管理学院四个学院 13 个专业的课程进行改革。这四个学院原来四年里的英语课程总学分都在 50 以上,最多的达 56。改革之后,总学分在 36,削减近 20 个学分,转为专业课学习。学分削减了,如何提升英语教学质量? 课程(主要是指选修课)增加了,必修和选修开设什么样的课程? 二者的比例如何? 这些都是新形势下英语教学工作需要深思的问题。

### (三) 调研启示

#### 1. 课程设计环节存在的问题

##### (1) 课程目标设定有偏差

教师普遍重视语言知识教学目标的实现,相对忽视语言技能的培养,重教学、轻应用的状况比较普遍。课堂中,教师自我设定的课程目标往往是知识目标,学生有没有记住相关的语言知识点成了课程的首要目标。这样的自我设定导致教师一味重视语言输入,且输入方式单一,很少关注学生的动机激发,造成他们学习上的困难;只关注考试成绩,较少关心外语知识是不是真正转化为应用能力了。课程目标设定中的人文素质教学目标也相对较弱,一定程度上导致学生国际交往能力欠缺,使得国际化人才培养缺乏有力的语言支持。

##### (2) 课程设置改革适切性不够

调研发现,很多学生不是很喜欢目前的英语课程,对课程设置只能被动接受,英语学习相对于其基础阶段的语言学习而言,效率低下。高校的英语课程设置还不能满足多方面的需求。学生的需求应是第一位的,应对其充分的考虑、吸收和积极引导;其次是市场的需求,对于市场的需求应慎重把握,高校要走出象牙塔,积极面对市场,调研市场,了解当前各行各业人才的语言要求如何,需要我们的学生有什么样的语言能力,如何在课程设置中体现;然后,课程设置的改革在回应

市场的同时,既要有改革的魄力、决心和措施,又要有一定的坚持和守候。我们应思考如何遵循外语教学的基本规律,使课程设置在发挥传统教学对于语言知识的传递作用的同时,起到应用能力和创新能力培养的作用。课程设置要考虑培养的学生既有语言优势又有专业技能。最后,在课程设置体系中,既要加强课程本身的质量,又要加强课程之间的联系,使得课程体系变得丰富、立体、多维度。

### (3) 自主能力和相关学习策略培养欠缺

教师十分认同课程设计目标中学生自主能力的培养,大学英语和英语专业教师认同度均较高。各校开始重视学生自主学习和学习策略方面的问题,也提出了许多教学措施,但是自主学习还是没有引起教师的广泛重视。自主学习流于表面和形式,教师由于惯性思维和改革推动力的缺乏,以自身为主体的教学模式没有得到根本的转变,教学实践中没有能够开展有效的设计、监控、管理、评估和反馈。很多学生依然缺乏学习动机,没有学习计划和良好的学习习惯,不懂得自我管理,缺乏符合自身实际的学习方法和策略,不懂得有效利用英语学习资源,不懂得自我监督、自我评价、自我激励。其深层原因可以部分地归结为,教师只是理念上的认同,实际上对“自主”概念模糊,害怕“自主”会伤害到教师知识权威的角色,对学生的特点缺乏了解,对他们的“自主”能力估计不足。而管理层也缺乏有效的引导和制度来保证教学过程中真正培养学生的自主学习能力。

### (4) 语言教学有效性不够

长期以来,我国英语教学基本上采用以教师讲授为主的教学模式。本次调研的课堂也多采取教师讲授为主的模式,课堂活动比较单一。即便有一些语言活动,也往往缺乏精心的设计,语言输入量缺乏,精准度不够,必然导致学生语言输出质量不高。教师对学生的语言输出常常没有评价、反馈和指导。这种以教师为中心的、单向的、单一的教学模式不利于调动学生的学习兴趣,不能有针对性地解决学生英语学习的困难,从而也就谈不上有效培养学生实际运用语言的能力。尽

管接受调研的高校都投入了大量的人力、物力、资金,但是英语教学预期的效果还是不理想的。

## 2. 建议和对策

国家新一轮课程改革目标主要体现的精神有:英语课程改革的落实,需要改掉以往过分注重课程知识传承价值的特点,而必须强调课程对于学生身心发展和适应终身学习的价值;加强课程结构的综合性与多样性;需要改革过分注重经典内容、学科体系的严密性和系统性的偏向,而必须加强课程内容与社会发展和学生生活的联系;倡导学生主动参与、交流、合作与探究等多种学习活动;建立多元评价体系。针对上述问题,我们认为,我国的英语教学改革对策可以从以下几方面来考虑。

### (1) 强调课程主体,突出“以生为本”

课程实施中,师生双方参与课程的发展是课程实施取得成功的重要保证。Clark (1985)把语言教学的发展和教育学理论的主要思想结合起来,他的“更新课程”理念正是基于经典的人本主义、重构主义和进步主义理论,倡导教师可以根据课堂实际更新自己的课程。课程研制过程不仅涉及课程的行政工作者、决策者、课程和教材编制者,同时也涉及具体实施该课程计划的教师。如果教师拒绝学习课程方案,课程设计就失去了前提。在课程实施和评价阶段,教师是直接参与者和第一手资料获得者。有研究报告指出,教师参与课程发展可使教师更好地实施其参与发展的课程。加强教师的培训,使教师熟悉新教材,理解改革的思路,这也是课程实施得以成功的一个因素。教师在课程设计中要以学生为中心,使英语课堂成为教师发挥才能的舞台和学生学习语言并获得人文素养的地方。

良好的教学环境就是一个共同合作的文化环境。良性的教师文化是教师自发、自愿的产物,对课程实施具有正面的影响。教师间的交流与合作是一种人为合作文化,比如相互听课,集体备课,组织教研活动,都有利于课程实施的顺利进行。人为合作文化虽有局限,但却

可以将教学管理纳入正轨,可以作为自然合作文化的前奏。其次,学生是影响教学环境的另一个重要因素。一种教学环境,只有当它启发了学生内在的认识动机和给予学生认识完成后的满足感,才能称得上是一种好的文化。

Dubin 与 Olshtain (1986) 指出,(语言)课程是教育文化目标和语言教学目标的结合。如果学生要学什么,已经由教学大纲、教科书和教师事先设定了,那么这就决定了学生的认识动机不是自发产生的,而是外在的,是以社会需求为基础提出的。尽管教师可以通过设置问题来启发兴趣,有效地将外在动机转化为学生的内在动机,但仍然无法改变学生所要学的与学生之间没有必然的认识关系这一现实,因此这种学习从根本上是脱离学生的认识需要的。学生不是在本人的认识动机推动下自然而然地学习的,也很难真正品尝到获得知识及产生技能的快乐。Clark 对课程设置提出过质疑:课程目标是否需要预设,它是否就是开放的学习过程的结果;教学内容是否根据预设的目标而选择,还是根据知识的内在联系选择;最后,有效的教学方法怎样反映课程各环节。良好的教学环境是充分尊重学生的环境。Yalden (1987) 认为,在以学习者为中心的教学中,教师应对学习情感负一定的责任,他们不但为学生提供有正面效应的语言反馈,而且注意学习者的文化心理和个人情感因素。

## (2) 进行课程设置调整,深化学分制管理改革

现代课程观认为,课程是学习者与教学环境相互作用而形成的一种个人经验。课程不是先行于学生,外在于学生的知识体系,而是与学生的学习过程融为一体的,两者合二为一。课程与学习者的关系不是单向的,而是双向的、互动的。学习者是课程的主人、占有者和参与者。只有学生以某种形式与知识发生了相互作用,课程才真正存在,知识成为课程的必要条件是学生的参与。高校应坚持“学生发展为本”的课程设计路线,围绕学生各方面及其潜能的发展这一核心,正确处理学生、知识和社会三者间的关系,合理统筹课程各方面的因素,建构指向学生发展的整合的课程结构。英语课程设计与学生生活存



在多方面、多层次的联系。过去的课程设计只关注理性生活,局限于认知,对学生的情感与感悟不够重视。而认知、情感、感悟是人生生活的三大要素,缺一不可。重建学生完满的精神生活,是学生全面发展的内在要求,也是深化课程改革的重点之一。通过课程设计真正赋予学生生活意义和生命价值,让学生成为学习活动的主体、个体生活的主体和社会活动的主体。因此,英语课程设置应具备全面性和整合性的特点,应指向学生认知和情感的世界,同时满足其社会性的需求,开设既有语言技能提高的课程,又有文化素养、专业方向培养的课程。课程设置是外语教学的关键环节。课程设置是否科学合理直接影响到外语专业的教学质量和效果,进而影响到外语人才的培养质量。因此,高校在课程设置时,既要考虑社会的需求,也要充分考虑到学生的需要,具体可采取以下四种措施:

首先,梳理整合课程。必须对现有课程进行梳理论证,停掉部分面向狭窄的课程,淘汰陈旧过时的教学内容,合并相近课程。调整专业理论课和应用型知识课程的比例。值得注意的是,调整课程设置和改革教学内容的的一个重要原则,是必须保证英语的核心地位,注重语言训练的效益。英语专业的学习不应分解成听、说、读、写模块,而是要注重综合能力的培养,这种能力来自相互交流、自主学习和课堂实践。除了确保相当数量的英语教学时数外(应占总学时的 $\frac{2}{3}$ ),还要采取相应措施来提高学生的英语水平,如让学生参加该英语专业的水平考试(如英语四、六级考试),毕业论文用英语撰写和答辩,专业方向或专业知识课程尽量采用英语教材(改编或引进)并用英语讲授。语言训练与专业知识相结合,在精读、泛读、报刊、听力、写作、翻译等教材中增加专业知识,既提高语言能力,又学习专业知识。

其次,加强弹性的课程设置。英语课程设置须严格论证,与该专业教师共同讨论课程设置、教学内容及教材,避免闭门造车,真正达到“专业渗透、方向交叉、知识宽厚、突出素质”的目的。根据学生需求,对课程设置进行调整,协调资源。在确保主干课程的前提下多开选修课。用讲座的形式来充实学生的知识。也可采用零课时的方式,即不设课时,布置学生课外学习任务,教师验收。要特别强调培养自主学

习的能力,不能忽略中国文化。外语学得再好,中文不佳就不能成为高素质人才。高职院校在加强专业建设的同时需加强内涵建设。课程设置应围绕市场需求来设定,教学计划要企业专家参与制订。强调口语表达,听说能力的培养。学校应创造外语学习环境,如自主学习中心,提供个性化的平台。强调在行业方面的阅读、翻译能力。综合类大学的学生可以跨系修课。外语专业可以请其他院系的老师用英文开课。加大实践实训课比例,加强实习基地建设。

再次,课程设置应考虑学生和市场需求。课程设置是否科学合理,直接影响到教学质量和效果,进而影响到人才的培养质量。非英语专业要考虑本校的人才规格要求,要考虑英语语言学科特点,非英语专业英语语言能力的不同要求,既要考虑教师的现状和条件,又要考虑市场需求。调研中各高校采取的大学英语分级教学,开展除传统的精读和听力之外的课程内容探索,开展自主学习教学,开展必修课和选修课设置,以及生选师、生选课制度的建立都是弹性的多样化的课程设计尝试,是值得借鉴和尝试的。课程设计过程中要特别关注学生的学习需求、学习兴趣和特点,全面地关照,全面地予以满足。非英语专业相关的教学管理人员、课程组和教师都应该主动调研学生的需求和市场需求,开发满足学生学习兴趣,能激发其学习动机的课程,制定相应的课程计划,在课程实施的全过程,关注学习对象的学习心理感受、认知差异,及时评估和反馈,调整课程方案。

同时,应深化学分制教学管理改革,实现原有的刚性机制向柔性机制转变。我国大多数高校原有的人才培养模式是四年制,教学管理上存在过于刚性的主要缺陷。而学分制是建立在选课制基础上的以学分作为计算学生学习量(包括数量和质量)的教学管理制度。深化学分制教学管理改革可以实现原有的刚性机制向柔性机制转变,实现主动适应经济社会发展和充分满足学生个体全面和谐发展需要的目标。学分制的实施为辅修专业和双专业的实施提供了可操作的平台,在激励学生学习积极性的同时,不仅有助于整合和优化学校各院系之间的教学资源,而且有助于与兄弟院校实现资源互补和共享,方便校内和校际之间的辅修专业和第二专业教学。我们认为,在外语专业课

程设置上,要削减过去那种单纯传授知识的课程的学时,加强语言学、文学、欧美文化、哲学、社会学等课程建设,开设激发学生思维能力的课程,培养学生思辨的能力。

调研中许多高校都进行了学分制改革,特别是大学英语课程学分的削减成为一种趋势。我们都需要考虑,为什么要减少学分,怎样利用好现有的学分,跟学分相关的大学英语课程内容、教学方法有什么变化?对学生的评价方式有什么变化?怎样使得现有的学分发挥出作用,推动大学英语教学改革,最终使得学生受益,社会受益?如何把学分改革和现有的分级、分类、分流教学结合起来,适当减少必修学分和课内学时,增加选修学分和课外学时,扩大课外自主学习量?学分的管理改革还是个系统化的工程,牵涉到课程实施的方方面面,应在改革中稳步推进,与国际化的课程管理接轨。通过课程设置和学分制改革,使得语言课程设置从课时量的满足上升到质的改善,从单一的独立的课程变成立体化的、多维度的课程体系,配合多样化的学分制改革,以最大限度满足学生的兴趣和选择权,从而提高教学效率和教学质量。

### (3) 培养学生自主学习能力,提高课堂教学效率

在课程教学过程中,应以外语教育理论为出发点,提高课堂效率。教师应适当改变传统的教学方法,在教学过程中改变教师单一讲解的局面。在语言知识技能培养的同时,教师要重视和真正理解“自主”的概念,学会对学生自主学习能力和学习策略的培养。调研发现教师对“自主”的认识和实践是不完全一致的,这说明教师还没有真正理解自主学习的概念,没有能够掌握自主能力培养的方法。何莲珍(2003)认为,培养学习者自主学习的过程实际上也是培养教师自主的一个过程,因为教师自主会影响学生自主。学习者应该有机会根据他们自己的风格及偏爱来学习,而教师只是在语言教学过程中提供一切必要的环境及输入。自主能力的培养是以学习策略的培养为条件来实现的,教师要注重培养学生的认知策略和元认知策略,语言教学过程中要帮助学生掌握重复、归纳、推断、转换、提问等认知策略,还要

帮助学生学会使用计划、监控和评价自己的学习活动的元认知策略。

#### (4) 提升课程实施水平, 强化语言应用能力

调研结果显示, 随着网络时代的来临, 当前学生语言学习资源非常丰富, 教师和课本已经不再是语言学习的唯一资源。但大部分教师固守传统模式, 课堂还局限于语言点讲解, 课堂用语英语使用不够, 语言活动乏善可陈, 教师课程实施水平不足以应对英语水平日益增高的学生以及国际化环境对英语课堂的挑战。以非英语专业为例, 非英语专业的学生对语言能力的要求也是多元的, 但在课程实施中, 非英语专业教师往往只是按照统一的课程实施要求和进度来单纯完成教学, 不能针对学生专业和兴趣特点开展课程实施, 没有对教学内容进行仔细地甄别, 也没有在教学方法上努力钻研, 课程实施水平能力普遍不足。

应精心设计语言课堂。积极调动学生的思维, 培养英语思辨能力, 鼓励学生充分运用所教授的语言, 在语言实践中获得体验和感悟, 升华其思想, 全面提高语言运用水平。非英语专业教学中应注重英语语言知识与应用技能、跨文化交际和学习策略。培养学生的英语应用能力和综合素养, 使他们在今后进一步求学、工作以及国际化交流中能用英语有效地进行交际, 提高跨文化交际能力, 以适应我国社会发展和国际交流的需要。非英语专业教师在课程实施方面, 则应该针对学生专业特点和学习兴趣, 以及现有英语水平, 通过新鲜有趣的语言材料, 用学生关心的话题来吸引学生, 培养其英语学习兴趣, 强化其学习动机, 通过多样化的任务设计培养学生语言表达的自信和欲望, 强化学生语言输出, 使之最终获得语言应用能力。

#### (5) 彰显英语语言特色, 加快人文素养提高

英语语言本身的学科魅力在于除了提供日常、学习、交流工具的作用之外, 它还承担着传递知识、文明, 交流中西方文化、文明的功能, 一定程度上担负着人的精神、价值观形成和改造的作用。21 世纪是一个高科技时代、信息化时代、经济全球化时代。科学技术飞速发展,

交叉学科不断涌现,自然科学和社会科学相互渗透,从而对适应这个时代的人才提出了新的要求。社会对英语人才的需求和行业对于英语能力的要求已呈多元态势,以往那种只掌握英语语言知识和基本技能的人才已经不符合当今社会对英语人才的需求。传统的人才培养质量观发生了转变。英语教育不仅是培养具有一定技能的“工具性”人才,而是要在人才培养的过程中“成人”与“成才”并举,重视人的全面可持续发展。英语教学也应以此为出发点,从以专业 and 知识为本转向以学生为本,着重考虑学生的发展,致力于培养有较高人文素养和创新精神的人才。

从现实角度讲,首先,语言是英语教学之根本,纯熟的英语能力是英语专业学生与其他专业学生根本区别。在复合型人才培养过程中,经常出现一些本末倒置的做法,过度地强调了专业,迎合市场,而忽略了英语本身。因此,一些专家不无担忧地提到,英语专业近年来人才质量有所下降。虽然在复合型人才培养过程当中,我们越来越强调跨学科、跨领域,但是,不可否认的是,英语专业学生的看家本领仍然是突出的英语能力。英语专业的主干学科仍然应该为外国语言学 and 外国文学,这是本科层次外语专业的教学重点,必须贯穿于培养模式、课程设置、教学内容、教学方法、教材选择和评价体系之中(王守仁,2009)。由于历史传统和外语教学特点的原因,我国英语专业的教学设计都着眼于培养学生的英语听、说、读、写、译的能力。而本科教育应该让学生掌握基本知识、基本理论、基本技能及方法,但是英语专业目前的课程设置在知识结构方面是有缺陷的,关于语言、文学、文化、翻译的理论和研究方法的训练比较薄弱,语言技能训练成为英语专业教学的核心,甚至以一概全,替代了基本知识、基本理论和基本方法,其结果是稀释了专业内涵,淡化了真正意义上的专业教育。

英语专业教育的一个重要部分是人文性的培养。从大纲本身来看,什么是扎实的英语基础,什么是广博的文化知识?这些问题并没有明确,这样的提法也缺乏专业外语学术内涵。目前,外语界对复合型人才和外语专业人文性的培养仍有不少争论,有些人担心复合型人才培养模式将会削弱外语专业的人文性,降低其整体学科水平,并影

响学生的语言能中间力。这样的担心不无道理。首先,在复合型人才的培养过程中,外语往往被当做工具,学生因此只关注语言技能的训练,而淡化了包括汉语文学在内的中外文化教学,忽视了深层次的中外文化的熏陶,失去了以语言与文化为特征的传统特色。其次,复合型人才的培养往往过分关注市场的需求,职业技能训练在无形中占了上风,而忽略了学生整体素质的培养。最后,以新专业课程设置为核心的复合型人才培养往往不能把握英语与专业课程的比例,以及课程内容的广度和深度,在一定程度上削弱了学生的英语技能。而对非英语专业来说,英语教学往往成为高中英语的延续,跨文化教学欠缺,课程开发能力不足,课程实施的效果不够理想。一些高校在开设非英语专业的选修课程时,往往显得力不从心,在人文素养培养方面显得束手无策。为此,我们可以采纳对外经济贸易大学的《入世与外语专业教育》课题组的建议,即外语专业人才应具备如下的外语技能:1)有效的普通及专业外语语音、词汇、句法、语篇表达基本手段,2)外语口语和书面语的信息交际有效性与人际沟通得体性,3)外语综合感知和文体修辞能力和灵敏度,4)完善的外语与汉语口头与书面综合信息立体建构与交互处理的能力,5)丰富的外语文学、语言、文化知识。

新《大纲》把英语专业的课程分为三类:英语专业技能课,英语专业知识课和相关专业知识课。新《大纲》虽然提出,在打好扎实的英语语言基本功和牢固掌握英语专业知识的前提下,拓宽人文学科知识和科技知识,掌握与毕业后所从事的工作有关的专业基础知识,注重培养获取知识的能力、独立思考的能力和创新能力,提高思想道德素质、文化素质和心理素质。但从总课时的分配比例(分别占67%、15%和18%)可以看出,专业技能课程(基础英语、听、说、读、写、译等)构成了本科四年的主体教学内容,即英语专业的教学重心在培养使用英语的“五会”技能上,而且大纲在按二、四、六、八级的单项教学上要求也不高。这与英语专科或英语职业教育培训有多大区别?涉及“广博的文化知识”的专业知识课程,仅占总学时的15%,在三类课程中比例最低。其中作为必修课的五门课都排在三、四年级,课程和课时难以保证;列入选修课的多门课程,受总课时的限制,形同虚设;

而直接指向人文学科的课程,寥若星辰(蓝仁哲,2009)。

全面的人文素养包含创新能力。但是,由于传统的外语教学影响,以往外语教学往往只强调模仿、复现、记忆,而忽视了对学生创新能力的培养,造成了学生思维能力、创造能力薄弱。创新能力的培养,也成为当务之急。文秋芳(2002)提出的创新素质包括创新精神、创新能力和创新人格三个部分。创新精神体现在求新和求异两个方面。求新,即对新事物的好奇心与敏感性,对新知识的求知欲望;求异,即对司空见惯的事情能提出问题,产生疑问。求新求异的精神是创新的动力与源泉。创新能力是创新所需要的创造性思维能力与解决问题的实践能力。创造性思维能力必须具备敏捷性、灵活性、批判性、独创性、探索性和多向性的思维品质。解决问题的实践能力包括与人沟通的能力、与人合作的能力、善于向他人学习的能力、组织能力、决策能力以及处理复杂问题的能力。创新人格是创新所需要的心理素质与思想素质,具体包括自信、自尊、乐观、开朗、谦虚、谨慎,有事业心、责任心、恒心、毅力。由于我国教育长期以来对创新素质的培养重视不够,因此在目前形势下需要特别强调创新素质。业务素质是创新素质的重要组成部分,英语专业的业务素质包括知识、技能和能力。英语专业的学生需要懂得人文科技知识、古现代文化知识、相关的专业知识,必须具备听、说、读、写、译的能力,较强的思维能力、学习新知识的能力,有一定的研究能力、跨文化能力、协作能力、组织能力、社交能力、决策能力。外语专业学生的创新要以结合专业学习,打下扎实的语言基础知识,培养各种技能为出发点,综合培养现代社会所需要的各种能力、素质。黄源深(2010)认为,课程必须彻底改革。目前的课程体系是围绕培养掌握英语的人才而构建的,课程的核心是英语技能课和英语知识课,无论是在课时分配,还是在被关注度上,两者都呈压倒优势。在这种情况下,试图通过微调来解决问题是不现实的,把掌握语言技能作为终极目标不可能培养出思想活跃、富有创造性的人才。课程应当根据培养创新性人才的需要来设立。为培养创新素质,黄源深建议开设如下三方面的课程:1)适量的英语课,一方面与此前的中学英语教学接轨;另一方面进一步夯实语言基本功。但课时必须

大大减少,最多只能占三方面课程之和的 25%,英语主要依靠其他课程来学;2)语言、文化知识课,包括语言学、文学、欧美文化、哲学、社会学等,比例应占 60%左右,除一些个别课程外,一般用英语授课。这些课既传授知识,也为学生学习英语提供了重要渠道;3)思想方法和思辨课,包括辩证法、逻辑、辩论方法等课程,约占总比例的 15%。一般用中文授课,防止信息流失。这种课程设置的可行性可以从以往的成功办学经验中得到佐证。

传统的课程设计通常说明一种课程应该如何。但是在 Nunan (2001)的论述中,我们看到课程设计的理念实质上由教师的行为来体现。在以学习者为中心的课程设计中,教师是课程开发的主要负责者,学生积极参与有关课程内容和教学方法的决策过程。课程是教师和学生之间的合作努力。课程要求反映了制定者的语言观、外语学习观和教育观。相应地,课程的设计者——教师也只有正确的语言观、外语学习观和教育观的指导下才能有效实施课程。

## 小结

本章回顾了英语课程设计的理论和实践发展,对 20 世纪 90 年代至今国内英语课程设计的理论研究成果进行了梳理。由于国内课程设计研究起步较晚,课程改革的路径又往往是自上而下的,所以早期的课程设计研究集中于对教育部大纲的解读和研究。2004 年教育部推出《大学英语课程教学要求(试行)》,提出了基于计算机和课堂的新的教学模式,要求英语教学模式应以现代信息技术,特别是网络技术为支撑,使英语的教与学可以在一定程度上不受时间和地点的限制,朝着个性化和自主学习的方向发展。因此,对多媒体网络课程模式的研究日益增多。随之而来的是对课程设计思路的研究,研究者开展了对西方流行的教学理论在中国语境下的探讨。高校开始注意按照培养目标对课程设置进行改革,并及时更新课程内容,以跟上时代的步伐,这方面的研究论文数量逐渐增长。



在所收集的研究论文中,我们发现,定性研究论文数量超过定量和综合研究,定量研究论文数目较少。对上述论文的分析还可以看出,事实依据较少,概念型和描述型的论文偏多,文献型的偏少,实证型的更是屈指可数。

课题组通过对华东六省一市部分高校的实地考察和调研,从课程目标、课程环境、课程设置、课程实施和改革等方面分析了目前英语课程设计现状。我们发现华东地区英语教学改革在取得巨大进步的同时,在英语课程设计方面还存在以下一些问题:课程设计中未能发挥师生的主体作用,课程设置并没有考虑学生和市场需求,学生自主学习能力薄弱,语言综合运用能力欠缺等。课题组认为,课程设计应强调师生的主体作用,充分满足学生、市场、教师对英语教学的需求,为学生学习英语提供更多更优的选择,实现个性化的培养目标,体现“以学生为本”;结合各高校自身的办学特点,优化课程设置,增加弹性的课程设置,改革学分制模式;努力提高课堂效率,提高教师对自主学习能力培养和学习策略培养的意识和水平,强化学生的语言应用能力,加强外语人才的人文素养和创造性思维能力。

## 第五章 教材选用与编写

### 引言

英语作为高等教育国际化的必备工具和语言载体,其重要性不言而喻,但是现在国内高等院校的英语教学现状不容乐观。于海、钟晓华(2008:23)对上海市12所高等院校的1615名大学生的10项社会用人单位最看重的能力进行抽样调查,发现他们外语能力的提高最不理想,排在倒数第一。学生认为外语能力有很大提高的仅为11.3%,有一定提高为45%,没有提高为23.6%,反而下降的达到20%。长期以来,受应试教育影响严重,英语教学费时低效,社会上对“聋哑”英语的批评声不绝于耳。高校英语教育作为一项影响三千多万在校大学生的重大社会工程,与我国高等教育发展和建设世界一流大学的核心目标息息相关。

那么,以应试教育为导向的高校英语教育究竟存在哪些问题?用人单位真正需要哪些英语能力?近年来,许多985院校都提出建设世界一流大学的发展战略,这应该是大学英语发展的机遇,但是事与愿违,大学英语学分在这些院校缩水最为严重。这不得不提醒我们思考,大学英语教学的现状究竟如何?在许多大学实施建设世界一流大学的战略中,大学英语应该发挥什么作用?大学英语是否应该继续游离于各个学科之外?怎么样才能满足学生目前的学习和未来工作的英语需求?

作为语言教学的一个重要环节,教材的地位举足轻重。研究发

现,课堂教学信息的 98%并不是来自教师,而是来自所使用的教材,90%的学生作业安排也是由教材决定的(Suaréz,2001)。因此,教材是教师组织教学活动的主要依据和学生学习的中心内容。Sheldon(1988)提出,教材是外语学习中看得见的心脏;它为学习者提供了语言学习的资源,也为教师提供了传授知识和组织课堂活动的资源。在传统的中国式课堂教学中,教材几乎等同于课程内容,其重要性不言而喻。

然而,国家语委对全国大学生的一项调查发现,“大学生用他们全部学习时间的 1/4 以上学外语的比例达到 65% 以上”(王登峰,2007)。蔡基刚等(2009)对 21 所大学的大四学生进行调查发现,“学生现在的英语水平比入学时有提高和有些提高的比例是 55.7%,44.3%认为基本没有提高和有些下降(认为有些下降的占 21.1%)。”这些调查结果引起我们的关注和反思。学生花费大量时间在学习什么?为什么没有感到英语水平的显著提高?课题组认为有必要实地调查高校英语教学的现状,而教材作为教学活动的主要依据和学生学习的核心内容,为我们了解高校英语教学现状提供了研究载体,为分析高校英语教学现状提供了有效的理据和资料。因此,我们可以通过了解教材的编用和实施效果,了解教材建设的现状,分析存在的问题,找准未来教材建设的方向。

首先,我们将从教材概念出发,回顾我国教材编写、使用与评价的历史与发展现状。然后,通过对华东地区六省一市的 16 所高校的调查访谈,了解英语教材编用的现状和存在问题,提出高等教育英语教材选编建议。最后在高等教育国际化的背景下,探讨对接国际人才培养的英语教材规划,为未来教材发展规划提供参考。

## 第一节 教材理论研究概述

### (一) 教材的概念

教材是学生学习的中心内容,是课程要求的载体,以不同的形式

反映课程内容,实现课程的教学目标。教材的概念是教材研究的逻辑起点,分析了解国内外的教材概念所体现的不同教材观,归纳出不同的教材理念的具体特征,是讨论教材功能、性质、内容的基础,是教材研究的关键。下面我们将比较《基础阶段英语课程标准》和《大学英语课程教学要求》的教材概念和以 Cunningsworth 和 Nunan 为代表的国外教材概念的异同,探讨外语教材的内涵和外延问题。

国内比较有代表性的教材概念来自两个教学大纲。《基础阶段英语课程标准》(2001,下文简称《课程标准》)提出,教材是指课堂上和课堂外教师和学生使用的所有教学材料,比如课本、练习册、活动册、故事书、补充练习、辅导资料、自学手册、录音带、录像带、报纸杂志、广播电视节目、幻灯片、照片、卡片、教学实物、计算机软件等等。总之,凡是有利于学生增长知识或发展技能的材料都可称之为教材。这是一个广义的教材概念,包括了全部教学材料。这个定义体现了教材和外部世界的关系。教材来自于外部世界,是认识世界的媒介。也可以说,教材具有一种资料性功能,服务于学生的学习需要。教材使用者“教师和学生”出现在了教材的概念中。这个概念没有具体讨论教材的性质、内容和功能。

另外一个重要的教材概念来自大学阶段的英语教学大纲。《大学英语课程教学要求》(2004,下文简称《课程要求》)认为,教材是实现教学大纲确定的教学目标的重要保证。为了打好语言基础,培养语言应用能力,提高文化素养,教材应为课堂教学提供最佳的语言样本和有系统性、有针对性的语言实践活动的材料。教材应注意思想性、科学性、实用性和趣味性,要处理好知识性和可思性、系统性与灵活性、可接受性与前瞻性、语言典范和时代气息的关系。教师要充分利用教材所提供的语言材料组织好课堂教学和指导学生课外自学。

《课程要求》对教材的定义与《课程标准》给出的定义迥然相异,具体表现在以下五个方面。首先,《课程要求》这个定义突出了教材的参照性功能,也就是大纲功能,明确了以教学大纲为核心标准的教材编写理念和原则。其次,它为大学英语教材充分地定性,使用了11次“性质”的“性”字描写教材的内容,其中包括思想性、科学性等。这

些对教材性质的描写,更加明确了教材选材、编写、评价的标准。第三,《课程要求》界定了教材语言的标准是“最佳的语言样本”,虽然它补充说明要处理好语言典范和时代气息的关系,但是我们的理解是在满足语言样本的前提下,选择有时代气息的材料。也就是说,教材要剔除那些“不达标”的语言。这个标准体现了教材语言的代表性和权威性。同时也在教材语言和外部世界真实使用的语言之间划定了人为的界限。第四,教材的编写目标似乎很注重打好语言基础,也就是说,语言学习相当重要的是语言基础知识的学习,打好语言基础的目标高于其他的教学目标。最后,这个定义中的教材只是教师组织课堂、指导学生的材料,未提到教材与使用者互动的功能。教材的定位仍然在传递一种以“教”为中心,而不是以“学”为核心的教材教学观。该定义关注教材的语言和内容的选择标准,却没有考虑到教材的使用主体学生的需要。

其实,该教材观和国外的教材观之间也存在很大的差别。下面我们介绍两个比较有影响力的国外教材的定义,分析教材观背后的教学理念。Cunningsworth (2002)提出,教材是教学的一种资源,是学习者实践和交际互动活动的一种资源,是课堂语言活动的灵感来源,是学习者在语法、词汇和语音等方面的参考书,是一种用于自我学习和自主学习的资源,它是(反映既定学习目标的)一种大纲,可以为自信心有待加强、缺乏经验的教师提供支持。

首先,这个概念非常重视教材的资源特征,认为教材应该为课堂、学习者和教师的各种互动活动提供各种资源。这种注重教材作为资料来源的表述,实质上体现了教材以学生为中心的定位,教材编写应该充分考虑到学生不同层次的学习需求,包括交际实践、自主学习、课堂活动,以及教材作为学习参考资料等的功能。所以,教材是以学习者的“学”为中心,而不是以教师的“教”为中心。教材观的逻辑起点不同,教材编写的理念也会大相径庭。其次,它明确提出了教材是学习者自主学习的资源,暗示教材中设计的各种互动活动、相关的参考书和资料都要符合自主学习的需要,要以学习者的各种学习需要为中心。第三,这个概念虽然提到教材的参考性功能也就是大纲功能,但

是没有特别突出这种功能。第四,概念没有提到教材语言选择的标准,不必对语言进行如“最佳语言样本”的筛选。最后,Cunningsworth的教材观反复强调的资源功能,实际上体现出教材的服务性特征,是教材与学习者之间直接互动的特征。

另一个比较有影响的教材定义来自 Nunan (1988)。他认为,(教学)材料须明确课堂与外部世界之间的关系,要与学生所表达的需求相符;材料须有利于独立学习,要将学生的注意力放在学习过程中;材料应该非常容易获取,且有不同的难度。

这个定义注重课堂与外部世界之间的关系,课堂不是脱离外部世界独立存在的,两者之间应该密切相关,相辅相成,课堂的内涵与外延都始于外部世界。首先,这有别于《课程要求》的教材概念,后者把教材视为最佳语言样本,并且以此为标准,提供系统性、有针对性的语言实践活动资料,各种描写和概括教材语言性质的表述均一味地追求语言学习的高起点,使教材语言区别于外部世界使用的真实语言,导致教材内容与外部世界的“断裂”和“脱节”。其次,学习者在 Nunan 的定义中占据了核心的位置。教材编写的目的是满足学习者的各种需求,所以教材应该以学习者为中心,充分考虑学习者的各种需求。Nunan 定义中的教材鼓励学习者独立学习,这使教材和学习者之间建立起动态互动,与《课程要求》提出的教材定义形成对比。它没有强调教师在使用教材过程中的主导作用,教材不是教师实施课堂活动的资源,而是学生独立学习的资料,这意味着教材和学习者之间存在着密切的互动关系。也可以说,教材承担了一部分传统课堂中教师的角色,启发学习者思考,提供各种学习策略和建议等。同时,教材又是学习者的学伴,让学习者体会到学习的成就感,以此激励学习者继续学习。再次,Nunan 定义中的教材关注学习过程,因为学习者在独立学习的过程中会遇到各种困难或者需要各种学习资源,因此教材应该为学习者提供各种学习策略、建议、参考资源、评估内容等。最后,教育的目的是培养符合社会需要的人才,因此满足学习者和社会需要成为教材编写的主要目的。在实现这个目标的过程中,编写者应聚焦于学习者,从学习者的需要出发,以学习者能够独立学习为前提设计教材,

注重对学生学习过程的引导,实现培养社会需要人才的目的。

我们在梳理不同层次的教材概念时发现,大学英语教材定义需要在关注教材的知识性和系统性的同时,加强教材与外部世界的联系,教材设计不仅要关注教师的需要,更应该关注学习者的需要,要突出教材的资源性特征和服务性功能。

## (二) 国内教材研究

教材是教师课堂教学的重要依据,是学生自主学习的主要内容,是语言教学的中心环节。我们以“教材”为关键字,检索国内 10 种外语核心期刊从 1979 年到 2013 年刊载的有关外语教材研究的文章 400 余篇,剔除了篇幅过短(正文内容不足 1 版面)的文章和教材发布或会议通知类文章,最终保留 354 篇文章用于进一步分析(见表 5-1)。

表 5-1 1979—2013 年各阶段教材类核心期刊论文

发表时间	1979—1989	1990—2008	2009—2013
文章数量	103	196	55

### 1. 不同阶段的教材研究

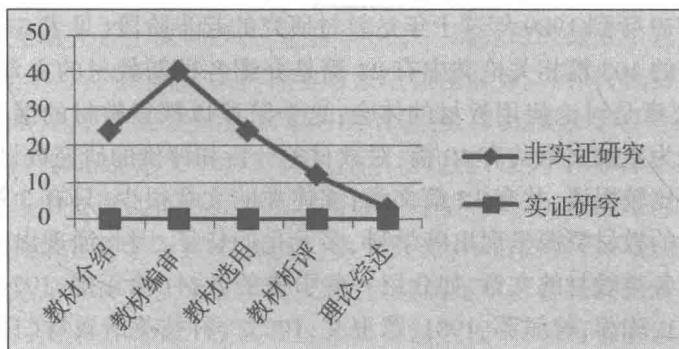
#### (1) 起步阶段(1979—1989)

1979 年到 1989 年这十年是教材研究的起步阶段(见表 5-2),期间发表的 103 篇相关论文中有 24 篇是介绍各种新教材的文章;还有 24 篇文章是讨论使用教材的体会;这个阶段以探索教材的编写原则和特点为主的文章共有 40 篇;对教材的分析和评价的研究数量较少,内容也比较粗浅,共有 12 篇文章;综述类的文章很少,只有 3 篇。这个阶段的教材资源呈现出跨学科、多元化的特征,因此涌现出不少介绍研究各类教材的文章,如介绍一些引进的教材(徐正虎,1979;方淑珍,1981;陈萍、曾佩芬,1981;章卫文,1985)、科技英语教材(马孟超,1980;王维镛,1983;高拥霓,1988;周发邠,1985)、医学英语教材(苏

轩,1986)、农科英语教材(邱天河,1990)、文科英语教材(韩德彰,1986)、外台新闻广播英语教材(陈怀杰,1983;何永元,1984;陈怀杰,1987)和语言学教材(璐西,1988)的文章。在各科各类教材纷至沓来、各显其能的情况下,出现了第一套文理科通用的全国统编大学英语教材系列(董亚芬,1986)。这是自从1985年教育部制定和颁布我国《大学英语教学大纲(理工科本科用)》、1986年颁布《大学英语教学大纲(文理科本科用)》之后诞生的第一套全国统编大学英语教材。这套由复旦大学董亚芬教授主编的《大学英语》系列教材曾经被全国800多所院校选用,堪称我国大学英语教材发展史上的里程碑。它成功地整合不同学科的英语教材,使我国英语教材走向“一纲一本”的统编教材发展方向。

表 5-2 1979—1989 年教材类核心期刊论文

	非实证研究	实证研究
教材介绍	24	0
教材编审	40	0
教材选用	24	0
教材析评	12	0
理论综述	3	0





20世纪80年代末期,出现了研究教学大纲与教材的文章(陈祖芬,1989)。这段时期主要讨论电化教材的制作问题(史达观,1983;张道真,1983;邓嗣源,1983;沈竟成、季方,1984;朱纯,1984;来虔,1984;吴运,1985;朱校廷、王恒宝,1987;笪骏,1987),主要包括制作幻灯教材、录音教材、电视教材、多媒体教材,或把音乐融入教材内,并开始探讨计算机辅助教材开发等。也就是说,这个时期电化教材的制作主要指视听资料的融入,80年代末期视听教材的讨论已经从技术层面深入到教学法、心理因素等微观教学层面(王淑爱,1989;刘申,1989;张怡,1991)。随着电视教材在技术和教学理论方面渐趋成熟,全国性的电视教材大赛出现了(万杰民,1991)。还有些文章讨论教材的设计理念(关可光,1979)、编写原则和特点(丁树杞、蒋宗焯、姜秀文,1980;董亚芬,1986;朱校廷,1988),以及教材的编写体系(邓启秀,1989);也有关于教材选材内容的讨论和练习设计(雷衍春,1988;陈怀杰,1987)研究的文章、关注编者素质与教材的关系(张克,1986)的文章。这说明这个阶段外语界学者们开始从引荐国外教材、谈论教学体会逐渐转移到自主研发新的英语教材,开始从教材编写的宏观和微观层面探讨教材编写的理论和需要遵循的原则。这大概与国家开始实施“一纲一本”的外语教学战略有关。80年代中期,有文章开始探讨英语教材与教学法和语言学理论之间的关系(熊寅谷,1984;沈竟成、季方,1984;李立功,1985),到80年代末期开始出现专门探讨语言学教材的论文(璐西,1988)。同时,开始出现文章探讨评价教材的方法(Bruder、何勇,1983)和讨论教学大纲与教材关系(陈祖芳,1989),综述类的文章则主要是从教材建设方向提出的教材回顾和建议(戴炜栋,1989;彭在义,1989)。

综上所述,这段时期教材研究主要以介绍引进教材与使用教材后的体会为主。随着前期不同学科、不同种类教材同时使用,逐渐过渡到1986年以后广泛使用“一纲一本”教材,教材研究逐渐深入,80年代末开始出现教材与测试、教材与教学法、教材与语言学理论的文章。另一个教材研究的重点是电化教材的技术开发,主要讨论视听教材的

技术开发。但是,本阶段的教材研究主要停留在教材编用的介绍方面,缺乏教材的理论指导和科学的分析评价。

## (2) 稳步提高阶段(1990—2008)

20世纪末期到21世纪初期是中国教材研究蓬勃发展的时期(见表5-3),在提倡“一纲一本”到“一纲多本”的大学英语宏观政策的指导下,产生了一系列优秀的大学英语教材。这个阶段出现了48篇介绍新教材的文章,58篇有关教材编写和审定类的文章,这两类文章占这个时期教材类文章的53.6%。教材选用类文章减少到24篇,其中有1篇为实证研究;分析评价类文章增加,达到40篇,其中有7篇为实证研究;教材理论综述类文章增加到12篇,有1篇为实证研究。90年代中后期国内学者提出建设21世纪大学英语教材的构想(蔡基刚,1997;郑树棠、卫乃兴,1997),再论教材与大纲关系(顾惠民,1994;姚诗鸣,1997)并且召开全国教材与教学研讨会(岑建君,1997)。此后,复旦大学董亚芬教授发表文章,介绍《大学英语》(修订版)的使用建议(董亚芬,1998)。这一轮教材讨论的高潮与1996年开始修订理工、文理两个大纲有关。1999年《大学英语教学大纲》修订版正式公布,首次在全国范围内提出统一的教学目标和要求。与前者相比,新大纲丰富了教学内容,提出了更高的教学目标,要求培养学生的听、说、写、译四种能力。教材改革并没有随着新大纲的出台淡出学界的视野,反而持续发酵,这一时期出现了一系列讨论教改的文章(范谊,2000;端木义万,2001;潘红,2001;夏纪梅,2001;张业菊,2001;文秋芳,2002;陆明、丁万江,2002;莫再树,2002)。2002年,上海外语教育出版社推出《全新版大学英语》,成为教材界关注的焦点(李荫华,2001;祝平,2002;汤声平,2002),这是第一套基于网络和计算机的立体化教材,大学英语教材的立体化开发取得突破性进展(庄智象,黄卫,2003)。

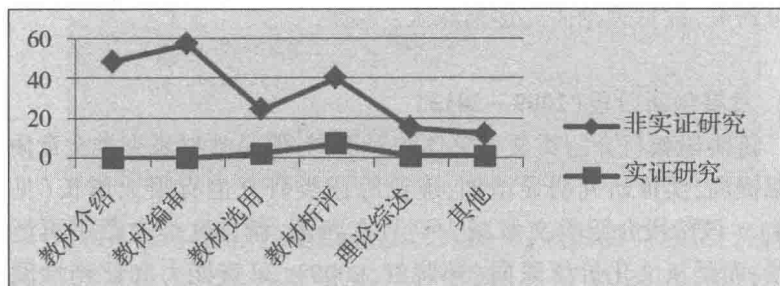
为了适应我国与国际社会日趋迫切的交流需要,重点提高学生的跨文化交际能力,教育部在2003年启动了我国有史以来规模最大、突破传统理念的大学英语教学改革,并于2004年1月颁布了全新的《大学英语课程教学要求》(试行),明确提出大学英语教学目标是“培养

学生的英语综合应用能力,特别是听、说能力”,提出建立基于计算机和网络的大学英语教学模式,将传统教学以四、六级考试作为课程考核方式改变为“测试我国在校大学生的英语综合应用能力”的考试。与以往的教学大纲不同,教育部颁布的《课程要求》更加灵活,尊重不同地区、不同院校的个体差异,提倡各个高校在课程要求基础上制定适合自身需要的校本教学大纲。《课程要求》赋予各个院校更大的自主权,这与20世纪80年代后期以来“一纲一本”到“一纲多本”的大学英语教育模式不同,成为一次重大方向性调整。《全新版大学英语》作为体现《课程要求》主旨思想的教材,最早出版于2002年,成为当时全国范围使用最广泛的教材之一。

《课程要求》的试行和正式颁布引发了教材编写的热潮,许多教材在此期间问世(蒋静仪,2006;施心远,2006;李慧琴,2006;秦秀白,2007;周娉娉,2008;杨俊,2008;王跃武,2008;束定芳,2008;黄

表 5-3 1990—2008 年教材类核心期刊论文

	非实证研究	实证研究
教材介绍	48	0
教材编审	57	0
教材选用	24	2
教材析评	40	7
理论综述	15	1
其他	12	1



震华等 2008; 秦秀白, 2008; 秦秀白等, 2010)。同期董亚芬撰文《〈大学英语〉二次修订的思考》(2006), 胡壮麟撰文《新世纪的大学英语教材》(2005), 这是我国英语教材建设的又一个春天。这一段时期的教材实证研究逐渐增加(束定芳、张逸岗 2004, 夏伟蓉等, 2004; 张蓓、马兰, 2004; 范琳、刘振前, 2005; 蔡慧萍, 2005; 陈一希, 2006; 汪徽, 2009), 教材研究深入到教材与教学、网上评价、文化内容、情感策略、语境比较研究等更有深度的教材研究, 为教材建设提出更加翔实、具体、科学的建议。

教材研究在 20 世纪 90 年代蓬勃发展, 英语专业教材建设提速。起步阶段关于专业英语教材的研究还比较少(曾肯干, 1981; 谢云锦, 1987; 戴炜栋, 1989; 曾肯干, 1989)。但是 90 年代后出现了探讨语言学(俞约法, 1990)、翻译(穆雷, 1995; 朱建成, 1996; 平实, 1996; 徐金榜, 1997)、口译(冯建忠, 1999; 吴冰, 1999; 陈菁, 1999)的专题文章。21 世纪初英语专业教材改革引发热议(端木义万, 2001; 文秋芳, 2002; 陆明、丁万江, 2002; 莫再树, 2003; 庄智象, 2005), 2005 年戴炜栋、王雪梅撰文探讨新世纪高等院校本科生英语专业系列教材的建设, 此后出现了一系列英语专业教材建设的文章(陶友兰, 2006; 王金波、王燕, 2006; 王慧, 2007; 韩子满, 2007; 杨红, 2008; 陶友兰, 2008; 李克、李淑康, 2008; 王谋清, 2009; 罗选民、邵有学, 2009)。

总之, 这段时期无论对大学英语还是英语专业而言, 都是教材建设蓬勃发展的阶段, 在全国范围内出版了多套基于网络与计算机的大学英语教材, 明确践行了大学英语立体化教材建设的理念, 21 世纪以来英语专业教材实现了更新换代, 教材研究不断深入, 出现多项教材实证研究, 教材理论研究逐渐深入。

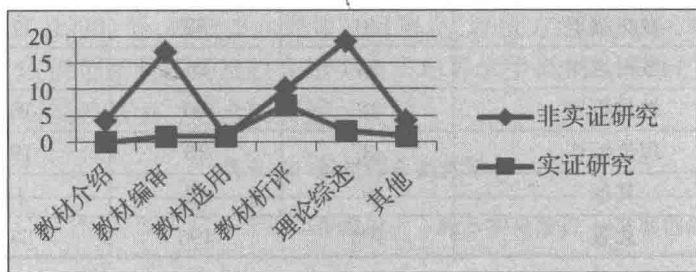
### (3) 发展创新阶段(2009—2013)

该阶段教材介绍类文章整体数量下降, 但是教材研究类文章质量大幅提高, 实证研究明显增加, 理论综述类研究也有很大增长(见表 5-4)。该阶段介绍类文章减少到只有四篇, 而且这类文章不再泛泛而谈, 而是从文化价值取向(郑晓红, 2009)、思辨能力和评判性阅读

(秦秀白、蒋静仪、肖锦银、崔岭, 2010)、语篇批评(王颖、王文琴, 2013)等角度介绍教材或评介教材(黄建滨、于书林, 2010)。教材编写类文章主要集中于翻译教材、多模态教材和教材的任务设计这三个方向,其中包括翻译教材的编写理念,从语料库和人才培养视角讨论翻译教材建设,探索翻译理论素养的培养(罗选民、邵有学, 2009;陶友兰, 2010;戎林海、李静, 2010;许钧、高方, 2010;王树槐, 2011)。多模态教材是这个阶段研究的重点,主要讨论教材的编写原则、设计构想、话语构建方式(陈瑜敏、黄国文, 2009;陈瑜敏, 2010;张德禄、张淑杰, 2010;刘明、胡加圣, 2011),任务设计研究包括设计原理、任务构成要素、排序和 ESP 教学中的任务设计(汪徽, 2009;华维芬, 2012a;华维芬, 2012b;郭燕玲, 2013)。这个阶段的教材使用研究几乎没有,只有 1 篇教材使用类的实证研究,也没有出现教学体会类文章。

表 5-4 2009—2013 年教材类核心期刊论文

	非实证研究	实证研究
教材介绍	4	0
教材编审	17	1
教材选用	1	1
教材析评	10	7
理论综述	19	2
其他	4	1



语料库技术应用于词汇研究成为这一时期的研究热点(陈潇潇, 2011;郑志恒, 2012;谢家成, 2010;王同顺、许莹莹, 2013;陈海员、陈

香兰,2012),七项实证研究中有六项都是语料库研究。出现多篇教材综述类文章(冯辉、张雪梅,2009;黄建滨、于书林,2010;杨港、陈坚林,2013;柳华妮,2013),翻译研究继续成为学界关注的重点,研究包括口译研究、非文学类翻译、翻译生态学、翻译理论等(王谋清,2009;许钧、高方,2010;王银泉,2009;陶友兰,2012)。“一纲一本”的教材编写指导思想在称霸教材市场20多年之后开始转向“一纲多本”,转型时期的教材编写理念再次被关注(蔡基刚,2011b;蔡基刚,2011c),专门用途英语和校本教材的开发逐渐引起学界重视(高嘉璟,2009;蔡基刚,2011a;安琳,2012;蔡基刚,2013;郭燕玲,2013),讨论教材立体化的文章明显减少(陈坚林,2011)。

总之,本阶段教材研究的论题逐渐缩小,实证类和综述类研究增加。这个阶段的教材研究热点主要包括翻译教材、多模态教材、ESP教材开发和教材的任务设计。随着中国社会与国际社会关系的深度融合,教材市场将会从“一纲多本”走向不同领域、不同层次、不同学科的多样化发展趋势,国内多位学者对教材发展史的回顾与展望也为教材建设的转型和发展提供启示和参考。

## 2. 教材研究主题与类型分析

表 5-5 教材研究论文主题与类型分析统计表<sup>①</sup>

	起步阶段	稳步提高阶段	发展创新阶段
教材介绍	24	48	4
教材编审	40	57	17
教材选用	24	24	1
教材析评	12	40	10
理论综述	3	15	19
其他	0	12	4
总数	103	196	55

<sup>①</sup> 教材类研究文献收集均截至2013年年底;不同研究主题文章之间存在重复统计现象。

表 5-5 列出了对近 35 年来相关教材文献的分析与归类的结果。就研究类型来看,实证类研究文章仅有 23 篇,非实证类文章达到 354 篇,说明教材实证类文章严重不足;从实证研究在不同阶段的发展趋势看,起步阶段没有实证研究,发展阶段出现 11 篇实证研究论文,成熟阶段有 12 篇论文,实证研究正在逐年增加。这些研究有的微观地讨论教材的某些特征,如文化内容(张蓓、马兰,2004)、情感策略(范琳、刘振前,2005)、教师专业发展(国红延、战春燕,2011)、词汇分布(陈潇潇,2011),有的宏观地对比分析不同类型教材的差异,如纸质教材和多媒体教材(陈一希,2006)、计算机英语教材与普通大学英语教材(陈海员、陈香兰,2012),也有的选择从某个领域或者某个视角分析教材,如英语写作教材的调查(蔡慧萍,2005)、从学习者自主等视角分析教材(周娉娣,2008)。总体而言,教材实证研究数量少,研究主题比较分散,没有形成研究规模,对教材开发和使用的指导作用比较有限。

从论文整体数量来看,教材评介类文章数量多,占全部教材研究文章的 21.5%。起步阶段有 24 篇教材介绍与评价类文章,发展阶段有 48 篇,成熟阶段只有四篇,教材评介类文章逐年减少。从论文内容来看,起步阶段主要是笼统介绍各种新教材的使用方法等,教材评介没有明确具体的论题,稳步提高阶段教材评介从单一、笼统的教材介绍到 20 世纪 90 年代中后期开始抓住教材的某个特征评价教材,主要包括教材与教学法(汤声平,2002;屈凤琴,1992)、大纲词汇(顾惠民,1994)、翻译理论(穆雷,1995)、交际理论(张新木,1997)、以学生为中心(周欣,1998)等,教材评介更加突出重点,评价方法更科学,理论性更强。发展创新阶段的教材介绍突出了培养学生批判性思维的能力,体现新时期教材编写理念的转变。

表 5-6 教材评介类文章

	起步阶段	稳步提高阶段	发展创新阶段
非实证研究	24	48	4
实证研究	0	0	0

从论文整体数量来看,教材编审类文章数量最多,占全部教材研究文章的 32.2%。起步阶段的教材编审类文章多达 40 篇,稳步提高阶段有 57 篇,发展创新阶段降至 17 篇,教材编审类文章呈现逐年减少的趋势。从论文内容来看,起步阶段主要介绍教材编写的做法、体会、原则和存在问题,也有许多文章探讨立体教材编写的技术问题,如:声音、音乐、幻灯、画面色彩之类。在 20 世纪 80 年代中后期出现宏观地探讨教材编写目标、原则和体系的文章(张祖忻,1985;董亚芬,1986;王淑爱,1989;邓启秀,1989)。稳步提高阶段讨论教材编写技术类文章明显减少,宏观地讨论外语教材的设计原则、优选原则、编写体系、编写理论的文章明显增加;电视教材仍然是这个阶段的重点议题,从电视教材编写的指导思想、设计制作到优化原则和非智力心理因素等包括了一系列议题的讨论,电视教材和多媒体教材的开发促成了大学英语教材的立体化开发(马俊波,2006;陈坚林、赵学旻,2003),认知语言学理论被应用于教材编写(沈黎,2001;龚立等,2001;朱广艳、许雄,1998),翻译教材的理论研究和编写模式建构受到关注(陶友兰,2006;韩子满,2007;陶友兰,2008;罗选民、邵有学,2009)。这个阶段教材编写的理论更加丰富,教材编写设计制作日臻成熟,运用认知语言学理论和翻译理论指导英语教材开发。发展创新阶段教材编审的文章明显减少,教材编写研究主题包括多模态化教材设计和转型时期的教材编写理念探讨,教材微观研究能够明确界定具体的研究主题。

表 5-7 教材编审类文章

	起步阶段	稳步提高阶段	发展创新阶段
非实证研究	40	57	17
实证研究	0	0	1

从论文数量来看,教材选用文章数量少,占全部教材研究文章的 13.8%,与教材编写和教材评介相比,教材使用研究明显不足,这说明



国内学者更关注教材编写而不是教材使用的研究,起步阶段的教材选用类文章多达 24 篇,稳步提高阶段选用类文章开始减少到 24 篇,其中包括两篇实证研究,发展创新阶段只有一篇教材选用的实证研究文章。从论文内容来看,起步阶段主要是描述教材使用的体会和存在问题,文章的理论水平不高,也有结合测试、修辞手法或者教材设计谈教材使用效果的研究(刘润清、胡伏根、刘燕盛,1983;冯伟年,1988;刘燕盛,1988)。稳步提高阶段的教材选用研究延续了初期谈论教材使用心得或者教材选择和使用的方法,整体理论水平仍然不高,也有关于教材具体问题的研究,如跨文化语用失误(吴格奇,2004)、教材与教学(孙昌群、魏利峰,1992)、变异现象(王胜宝,1991)等。教材选用类文章的数量和质量反映出教材使用主体教师对教材研究的重视程度不够。近年来,教材选用研究严重匮乏说明,国内学者没有关注教材使用的研究,对于教材理论和教学实践环节重视不足。学界重视教材编写理论探讨,形成了教材编写原则、目标、模式、指导理念等一系列的编写体系,但是教材使用和实践环节的缺失,使教材选用研究流于形式,没有形成教材使用效果与教材编写之间的良性互动。

表 5-8 教材选用类文章

	起步阶段	稳步提高阶段	发展创新阶段
非实证研究	24	22	0
实证研究	0	2	1

从论文数量来看,教材析评类文章数量最少,仅占全部教材研究文章的 17.5%,与教材编审和教材评介相比,教材析评类和教材选用类研究明显不足,这说明国内学者注重教材编写而不重视教材评价和教材使用。起步阶段的教材析评类文章仅为 12 篇,稳步提高阶段增加到 40 篇,其中有七项实证研究,发展创新阶段仅有十篇析评类文

章,实证研究有七项。从论文内容来看,起步阶段主要是介绍国外教材评估标准(塔克、陈渊,1980;乐眉云,1983;Bruder,1983)之类的文章。在稳步提高阶段仍然有些以介绍国外理论成果为主的教材评估研究(O'Sullivan,1990;周铁梅、张沪平,1992;钱瑗,1995;张雪梅,2001;赵勇、郑树棠,2006),1996年诞生了第一份国内教材评估量表(周雪林,1996)。这个阶段的教材分析主要包括关注大纲词汇表(顾惠民,1994;赵勇、郑树棠,2003)、学生网上评教分析教学与教材(夏伟蓉、吕长竑、魏俊轩,2004)、文化内容(张蓓、马兰,2004)等。21世纪初开始出现建构中国大学英语教材评价体系的研究(庄智象,2006;赵勇,2006)和教材评价的实证研究(郑志恒,2012)。大部分的教材实证研究都借助于语料库技术,主要集中在词汇和语块研究。教材评价研究总体而言严重不足,研究主要是介绍国外的教材评价理论成果,还没有形成我国的教材评价理论,教材评价的实证研究严重不足,这说明教材评价没有引起国内学者的重视,这与80年代中、后期以来“一纲一本”或“一纲多本”的教材政策有关。教材编写往往紧紧围绕教学大纲,以教学大纲为导向的教材编写现状弱化了教材评价的作用,教材编者对教学大纲负责,淡化了教师使用教材的能动性和从事教材评价的积极性。

表 5-9 教材析评类文章

	起步阶段	稳步提高阶段	发展创新阶段
非实证研究	12	33	3
实证研究	0	7	7

从论文整体数量来看,教材理论与综述类文章数量达到37篇,占全部教材研究文章的10.5%。起步阶段的教材理论与综述类文章只有三篇,稳步提高阶段略增至15篇,发展创新阶段教材理论与综述类文章迅速增至19篇。从论文内容来看,起步阶段教材理论研究不深,

主要包括教材内容、难度、教学法等主题,有一篇教材综述类文章(戴炜栋,1989)和一篇讨论大纲与教材的文章(陈祖芳,1989)。稳步提高阶段的教材理论研究不甚深入,以讨论教材功能、教法、特征、教改为主,结合交际教学法和言语行为理论探讨教材编写。在1996年全国大学英语教学大纲修订后,全国教学与教材研讨会召开(姚诗鸣,1997;岑建君,1997),讨论教材与大纲关系(姚诗鸣,1997)和新一代教材开发(郑树棠、卫乃兴,1997)。进入21世纪后教材改革成为重点(张业菊,2001;莫再树,2003;戴炜栋、王雪梅,2005;胡壮麟,2005),新一代大学英语教材诞生,2005年以后出现英语专业系列教材编写的高潮(李克、李淑康,2008;徐珺,2008;王银泉,2008;唐青叶、苏玉洁,2009)。发展创新阶段的教材理论研究更加深入,出现多项语料库研究、多模态研究、语篇分析、体验哲学、整合教育观视域的教材研究,教材综述类文章明显增加。教材理论研究日臻成熟,各种语言学理论和研究方法被应用于教材研究,多篇教材综述类文章回顾和分析了我国教材的发展历程,为新时期教材发展的转型提供历史研究资料。

表 5-10 教材理论综述类文章

	起步阶段	稳步提高阶段	发展创新阶段
非实证研究	3	14	17
实证研究	0	1	2

回顾30多年来我国英语教材发展历程,教材研究成果颇丰,教材种类经历了从分科英语到“一纲一本”和“一纲多本”的统编教材时代,再到注重校本教材和专门用途英语教材开发的螺旋式发展过程。期间,教材编写理论与实践日臻成熟,形成了一套我国外语教材编写的理念、模式和体系,立体教材开发硕果颇丰,但是教材使用研究匮乏,尤其缺少实证研究,对教材使用的研究不够深入。教材编写过于围绕教学大纲,不重视教材评价和教材使用者学生的需求,教材编写

与教材评价之间没有形成良性互动,教材编写自成体系,教材评价没有对教材编写与教法等产生引导作用。

## 第二节 调研情况

本次调研主要了解各高校基础英语教材的使用情况,分析存在的问题,提出一些教材建设的建议,因为教材是教师组织教学活动的主要依据和学生学习的中心内容,了解教材的现状对于了解大学英语教学的整体情况具有十分重要的意义。

### (一) 调研方法与内容

课题组采用 Nunan (1988) 的视角从宏观、中观和微观三个层面,以定性和定量相结合的方法调研华东地区六省一市 16 所不同类型本科院校的非英语专业和英语专业教材编用情况,其中包括对教材满意度、主干教材及补充材料使用、教材选定方式和使用周期、教材编写、评价及培训情况的调查。课题组采用的定性和定量调研方法包括:1) 学生问卷调查及访谈;2) 教师问卷调查及访谈;3) 课堂观摩;4) 教学管理人员访谈;5) 外语教学专家访谈。<sup>①</sup>

2010 年 5 月到 6 月期间,课题组共回收有效教师问卷 604 份(非英语专业 404 份,英语专业 200 份),学生问卷 1593 份(非英语专业 873 份,英语专业 720 份)。在剔除了主要分析变量含有缺失值的问卷之后,用于教材分析的有效教师问卷 556 份(非英语专业 365 份,英语专业 191 份),有效学生问卷 1589 份(非英语专业 870 份,英语专业

<sup>①</sup> 其中,关于学生的问卷调查问题参见附录 2 第 3、7 题和附录 4 第 2、6 题,关于学生的访谈问题参见附录 10 和附录 12 第 3 题,关于教师的问卷调查问题参见附录 1 和附录 3 第 3、4 题,关于教师的访谈问题参见附录 9 和附录 11 第 3 题,关于课堂观摩的要求参见附录 13,有关教学管理人员的访谈问题包含附录 6、7、8 的第 3 题,关于外语教学专家的访谈问题参见附录 5 第 3 题。

719份)。访谈院系负责人16人(非英语专业8人,英语专业8人),访谈教师21人(非英语专业11人,英语专业10人),访谈学生9人(非英语专业4人,英语专业5人),访谈英语专家4人、课堂观察12次。

## (二) 调研结果讨论和分析

### 1. 统编教材使用现状分析

教材访谈发现,大学英语教材的品种较多,大多数院校采用多套教材并用的方式,目前使用范围最广的大学英语教材是上海外语教育出版社的《全新版大学英语》和外语教学与研究出版社的《新视野大学英语》。大学英语教材的使用周期绝大部分在五年以上,最长达到十年(访谈了解到该校正在考虑更换这套教材);只有一所高校教材使用周期在两年至五年之内(见表5-11)。

各个院校的英语专业教材选择方式比较多元化,不同院校选择的教材没有趋同性,英语专业的教材品种没有大学英语教材多,但是教材使用周期相对大学英语教材更长。英语专业教材的使用周期普遍在五年以上,最长使用周期达到12年(见表5-11),接受访谈的某校英语专业负责人表示“(教材)要保持一定的延续性”,同时表示该校计划明年更换教材。

表 5-11 主干教材的使用周期

	2—5年	5—10年	10年以上
非英语专业(N=8)	1	7	0
英语专业(N=8)	0	7	1

#### (1) 大学英语教材使用现状

大学英语教材质量较好,比较能够满足学生需求。非英语专业学生问卷调查显示,90.1%的学生对大学英语教材感到满意或非常满

意,高达 50.0% 的学生感到非常满意(见表 5-12)。分析受访者对大学英语教材感到满意的原因有三点。首先,根据教学管理人员介绍,许多学校实施英语分层教学,这使得教师更能因材施教,满足学生在不同语言学习阶段的需求。其次,有些学校大量使用补充材料,满足不同层次学生的个性化需要。教师访谈获悉,一所 985 院校每个学年只用一册大学英语教材,以补充材料为主;有的教师觉得教辅课文内容更适合学生,因此灵活调整教学安排,侧重使用适合学生的教材内容。学生在访谈中表示教师使用大量课外材料,比如,补充国外原版教材、国外报刊的文章或者英语散文等,补充内容丰富有趣,更能适应学生的个性化需求。有的学生提到教师会在课下或者通过电话等及时了解学生对课程的反馈意见。学生似乎没有严格界定教材和补充材料之间的区别,他们把补充材料统称为教材,更准确地说,他们对目前课程使用的教学材料感到满意。第三,多数的访谈教师对《全新版》和《新视野》这两套主干教材的主题选择、练习编排、配套资源感到比较满意。

表 5-12 学生的教材满意度

对目前使用的英语教材,你的看法是?					
	非常满意	比较满意	一般	不太满意	非常不满意
非英语专业(N=870)	50.0%	40.1%	7.4%	1.3%	1.3%
英语专业(N=719)	1.7%	34.3%	46.7%	14.0%	3.3%

注:由于四舍五入关系,数据总和不等于 100%。

与学生问卷调查结果不同,教师对目前使用的教材略有微词。部分 985 院校教师谈到,大学英语课程以补充材料为主,体育类院校教师普遍觉得学生没有达到大学英语的水平,教材贯彻不下去。各个高校虽然大部分都订购同一套主干教材,但是使用的补充材料差异显著,从英语散文、原版评论、名言警句、小文章、四级辅导资料、语法知识到《新概念英语》等,使用各种风格的辅助材料,这说明不同类型高校学生的语言基础、知识结构、思维偏好、学习兴趣和类型等不尽相

同,他们对英语学习的个性化需求存在显著差异,统编教材缺少针对性、灵活性和多样性。同时也说明这些外语教师在满足不同语言水平的学生学习需求上付出很多努力。

问卷调查显示,目前学校在大学英语教学中大量使用补充材料。64.1%的教师和43.6%的学生表示教学中总是或经常补充教材以外的学习材料,总是补充其他材料的教师和学生比例分别达到20.8%和14.3%,也就是说,大学英语教师在课堂内大量补充教材以外的学习材料,这些补充材料更好地满足了学生的学习需求(见表5-13)。针对教师和学生问卷调查结果不一致的情况,我们进一步访谈发现,这主要由于教师和学生对补充材料的理解不同,有些教师认为介绍课文背景属于补充材料,还有的教师甚至认为学生们做主题发言,教师词汇讲解中的造句等都是补充材料,因为这些没有直接来自教材内容;但是学生认为这些属于与教材密切相关内容,不是教师补充的内容,因此不应该算为补充材料。我们认为补充资料应该来自教师,与教材密切相关的造句不应该算作补充材料,因此我们认为学生调查的可信度优于教师调查结果。此外,一些教师对大学英语教材的难度和不同分册之间难易梯度过大或不明显感到不太满意,教师评价教材的主要关注点仍然是选词难度。

表 5-13 补充材料情况

除了已有教材外,教师还会补充其他教学材料吗?					
	总是	经常	有时	偶尔	从不
非英语专业学生(N=870)	14.3%	29.3%	36.5%	14.5%	5.4%
英语专业学生(N=719)	10.6%	25.6%	37.4%	22.4%	4.0%
作为教师,您会在已有教材外,补充除其他教学材料吗?					
	总是	经常	有时	偶尔	从不
非英语专业教师(N=365)	20.8%	43.3%	30.7%	4.9%	0.3%
英语专业教师(N=191)	24.1%	50.8%	23.5%	1.6%	0.0%

综上所述,学生对大学教材普遍感到比较满意,进一步剖析学生对教材满意的多种因素发现,客观上大学英语教材的整体质量较好,配套资源丰富;主观上各个院校实施分层教学和大量使用补充材料,许多院校根据学生语言水平或实际需求采用分层教学,使教学更加有的放矢;广泛使用补充材料,形成了与统编教材的有效互补,满足了不同类型学生的个性化学习需要。但是普遍使用补充材料的英语现象说明,不同层次院校学生的学习需求存在比较明显差异,统编教材存在资源优势,但是也有很多局限性。

## (2) 英语专业教材使用现状

多数英语专业学生对英语专业教材感到一般或不太满意,只有 1.7% 的学生对教材感到非常满意,对教材感到比较满意的有 34.2%。分析不满意的原因主要有三点。首先,教材使用周期过长。某校教师提到“学生(对教材感到)非常不满意,觉得(主题)太老土”,这套教材已经使用 12 年,并还将继续使用一年。其次,教师对教材的硬件配套感到不满。有的教师提到“录音磁带质量差”,更有甚者某个出版社的《听力教程》没有光盘;加之教材配套资源质量欠佳、数量不足,教师只得大量使用补充材料。第三,有的教师表示对教材难度、练习编排不满意。有的教师认为“(教材的)主题不够生活化”,“(以)文字为主,没有图片,没有合适的讨论话题”,教材内容偏易,不能激发学生的学习兴趣。

虽然英语专业教师在课堂内经常使用补充材料,但是学生对补充材料也不甚满意,他们对补充材料的满意度仅略高于统编教材。74.9% 的教师表示他们总是或经常使用补充教材,但是仅有 36.2% 的学生表示认同(见表 5-13)。这些调查结果存在一定差异,这与补充材料的认定标准有关。上文已经解释了补充材料的认定标准,课题组认为学生的问卷调查结果优于教师问卷调查结果。但学生访谈的反馈意见与学生问卷调查结果又不尽相同,这可能是由于受访学生是各个院校教师指定的,受访学生与问卷调查的群体可能不同。访谈中,有的学生表示教师使用补充材料已经达到 50%,但是他仍然希望课



外内容再多些;也有学生表示教师大部分时间都是使用补充材料,对教师使用的补充材料感到非常满意,补充内容来自两套国外原版教材。因此,课题组仍然认为学生问卷的调查群体范围更广、更具有代表性,调查结果更接近事实。

综上所述,学生对英语专业教材不甚满意,剖析原因主要来自教材使用周期过长,教材质量有待提高,尤其是教材硬件资源建设不到位,教材配套资源不足。

## 2. 自编教材发展现状

### (1) 大学英语自编教材现状

《大学英语课程教学要求》(简称《课程要求》)是指导大学英语教学的纲领性文件。早在2004年《课程要求》就提出,“鉴于全国高等学校的教学资源、学生入学水平以及所面临的社会需求等不尽相同,各高等学校应参照《课程要求》,根据本校的实际情况,制订科学、系统、个性化的大学英语教学大纲,指导本校的大学英语教学。”虽然《课程要求》问世多年,但是各个院校的校本教材建设发展缓慢。访谈发现,有五所院校各有一些自编教材,一所院校参与编写统编教材,两所院校没有自编教材。这些自编教材大多数属于英语学科范畴,侧重某种语言技能训练,如《阅读大观》、《学习方法与阅读》、《报刊选读》等。也有些自编教材开始具有某种复合型教材的特征,如《旅游英语》、《科技英语:翻译技巧与实践》、《体育英语组织与竞赛》,但是这些教材数量较少,专业性不强,适用范围也比较有限。此外,大学英语教材编写还没有充分结合各个院校的国际办学定位,尚未意识到自编教材规划需要对接学校的国际办学规划。课题组通过学生访谈发现,近年来国际化办学发展趋势良好,中外合作办学方兴未艾,但是参加国际课程的学生感到用英语学习专业知识有较大的压力,迫切地希望在进入国际课程前补充相关的特殊用途英语知识。但是目前各个院校自编的复合型教材没有针对这种国际办学的需要,这些教材在与国际接轨这方面对学生专业学习的帮助比较有限。

## (2) 英语专业自编教材现状

英语专业的自编教材建设相对滞后。接受访谈的八所院校中,有三所院校参加了英语专业主干教材的编写工作,四所院校表示没有自编教材。只有上海体育学院英语系开发了一系列自编教材,有《体育英语阅读》、《体育英语视听说》、《运动员英语》等。学院希望在语言技能课的阶段就把体育融入课程,成为专业办学特色。这种办学特色旨在培养专业领域的英语人才,提高学生的市场竞争力。其他各个院校的英语专业在自编教材建设方面几乎停滞不前,这说明各个院校没有从英语人才培养的领域、层次做好宏观分类和布局,这会导致有专长的英语人才不足,通用英语人才反而过剩。

综上所述,目前各个院校已经开发和准备开发的大学英语自编教材仍然以通用教材为主,有专业背景的校本教材很少。自编教材缺乏整体规划,往往根据教师的研究兴趣和专业背景来编写,容易造成教材的重复开发和教学资源的浪费。未来大学英语的自编教材建设和规划需要结合学生需求和社会需求,对接学校的国际人才培养定位。英语专业的自编教材几乎处于停滞状态,各个院校的英语专业有必要做好英语人才培养的宏观分类和布局,打破通用英语人才过剩的僵局。

## 3. 教材使用与教材培训

教材是学生学习的资源和教师传授知识和组织课堂活动的来源和依据。教师使用教材的原则能够部分地反映出教师课程设计的目标、原则和定位。课题组发现教师更喜欢以教学计划,而不是教学大纲作为使用教材的依据,如69.0%的大学英语教师和63.9%的英语专业教师喜欢以教学计划作为使用教材的主要依据,43.8%的大学英语教师和58.6%的英语专业教师以《课程要求》作为使用教材的依据(见表5-14)。在进一步的访谈中,我们发现有些从事大学英语教学的一线教师对于《课程要求》内容知之甚少,不了解它的制定背景、课程设计目标和大纲修订依据,有的教师甚至认为

“大纲是为了应付上级检查,与教学关系不大”,教学计划才是他们从事教学的主要依据。这说明有些英语教师过于依赖教学计划,忽视《课程要求》在教学中的作用。实际上,《课程要求》作为国家颁布的指导大学英语教学的总纲,是确定课程教学目标的重要保证,也是教师安排教材使用的主要依据之一。此外,20.2%的大学英语教师和15.7%的英语专业教师过度依赖教材,根据教材编排完成教学任务。教材的重要功能是资料来源,它是实现《课程要求》的媒介,但不应该成为教学目的,成为本末倒置的“课本”。这说明英语教师需要加强外语教学理论学习。57%的大学英语教师和50.8%的英语专业教师会根据教学情况调整教材使用方式,这表明不少教师关注学生的学习需求,会适当调整教材使用方式。但是在访谈中,我们普遍发现学生对教材的意见没有反馈途径。这说明学生作为教材使用主体,没有得到充分重视,教材与使用者之间,教师与学生之间没有形成良性互动关系。

表 5-14 教师教材使用原则

您根据哪些原则来安排教材使用?					
	教学计划	课程要求	教学情况	教材编排	其他
非英语专业教师(N=365)	69.0%	43.8%	57.0%	20.2%	3.3%
英语专业教师(N=191)	63.9%	58.6%	50.8%	15.7%	2.1%

从培训渠道看,出版社在大学英语教师的教材培训中扮演重要角色,对英语专业教师的培训主要来自各个院校。教师对教材培训效果比较满意,79.1%的大学英语教师和66.6%的英语专业教师认为培训非常有效或比较有效,这说明教材使用培训总体上能帮助英语教师更了解教材,提高他们的教材使用效果(见表5-15)。

目前我国的教材研究不够深入,尤其是关于教材使用和教材评价的研究很少,现有的研究缺少理论深度和系统性,鲜有实证类研究。教师在教材使用过程中存在不少问题,教学过于依赖教学计划,过分

依赖教材,不重视《课程要求》的宏观指导作用,不了解国家宏观层面的大学英语教学目标和指导原则,教师缺乏教材研究的理论认知和教学实践研究。这一方面可能与教师不重视教学和教材研究有关,另一方面可能与教师参加教材培训的机会较少有关。

表 5-15 教师教材使用培训效果

您认为现有教材使用培训是否能够有效指导您对教材的使用?					
	非常有效	比较有效	一般	有点效果	没有效果
非英语专业教师(N=163)	42.9%	36.2%	36.8%	20.9%	1.8%
英语专业教师(N=36)	8.3%	58.3%	27.8%	5.6%	0.0%

#### 4. 教材评价

教材评价能够使我们更客观地分析教材,发现教材的语言观、语言学习观和编写理念,使教师找到使用和批判教材的依据,进一步明确教学重点。虽然目前已经从过去的“一纲一本”演变成现在的“一纲多本”的教材格局,但由于教学大纲是教材编写的核心依据,教材编写严格遵照教育部规定的教学大纲要求,统编教材充分考虑到大纲的目标要求,自上而下的教材体制没有引起学界对教材评价的研究兴趣。因此,国内的教材评价研究相对滞后,教材评价类研究数量少,教材评价理论研究匮乏,实证研究更是缺乏,还没有形成有中国特色的教材评价理论体系。接受访谈的各个院校的大学英语负责人都表示没有高校做过教材评价,一所高校会“根据词汇起点选择教材”,有的会请“教师口头评估一下”。只有一所 985 院校的英语专业负责人表示教材“开始使用或者使用一年后(会)评(价)一下。请专家评,并请学生提建议。”评价结果会反馈给编者或任课教师,再进行修改、改编或做教学调整。这说明各个院校不重视教材评价,仅有的教材评价方式是以专家评价为主,评价主体单一,忽视教师和学生作为教材使用者的作用。

近年来,大学英语教学逐渐趋于多元化、个性化、专业化,各类教材资源越来越丰富,目不暇接的教材资源需要教师具备批判性的分辨能力。高等教育国际化形势下学生的英语学习需求发生显著变化,需要开发新教材适应这种新形势的变化。学生英语学习需求的多样性和不断增加的中国社会发展需要,突显了教材理论和评价研究的重要性,因为教材评价研究能够回答“做什么”、“怎么做”等问题,为教材编写者提供理论参考和依据,为决策部门提供决策参考,使教师学习以批判性眼光使用教材,更有效地使用教材。但是,目前国内对教材评价的重视度严重不足,相关的理论和实践研究也极少,不能适应国内教材市场快速发展的局面,未能对教材编写和使用产生引导作用。

### (三) 调研启示

华东地区是我国经济发达、教育水平比较高的地区之一,华东高校教材使用现状调查结果喜忧参半,学生比教师更对教材感到满意,有些院校已经开展了不同程度的英语教学改革,取得一定成绩,但是仍然有许多工作有待完善。下面课题组从教材使用、教材评价和教材规划三个方面提出如下建议。

#### 1. 找准学生需求,强化教材培训

首先,大部分学生对大学英语教材感到比较满意,这充分肯定了多年来大学英语教材建设取得的成绩,也说明大学英语教学基本满足了学生的英语学习需求,这与各个院校实施分层教学法和教师大量使用补充材料有关。其次,教材资源丰富是教师对教材感到满意的主要原因之一,但是教材资源丰富与教材使用率低并存。丰富的教材资源为教师教学和学生服务,也就是说,满足学生需求,服务社会,实现学校人才培养目标,是教材选择和评价的标准,教材选用需要进一步对接社会发展需要和学生需求,整合好各种教材资源,避免资源浪费。找准学生真实需求是破解教材使用率低下的关键,因此需要进一步了解学生需求。第三,加强教材培训,帮助教师从编、用、评等

不同视角分析教材,提高教师从事教材研究的理论水平和教学实践能力,了解教材功能,优化教材资源,提高教材使用效果,服务于学生不断变化的学习需求。同时,要让学生有途径反馈对教材的意见,他们的意见也能帮助教材编写和使用。

## 2. 建构多元化教材评价体系

首先,教材评价与教材开发同等重要,因为教材评价体系建设可以为教材编用提供标准,为教材编写者提供编写参照,为教师提供批判性使用教材的依据,为学生确定学习重点提供可信的客观评价。其次,目前教材评价方式单一,以专家评价为主。教师和学生作为教材使用者和学习者,应该被纳入教材评价体系,多元化的教材评价体系才能够提供更加客观、科学的教材评价结果。因为评价主体不同,教材评价标准也不相同,应该注意引导教师和学生参与教材评价体系建设,通过“以评促教,以评促学”的方式提高教材使用效果。第三,加强教材评价研究,使教材评价多元化、常规化,改变以专家评价为主的教材评价模式,注重教材使用主体教师和学生的教材评价意见,建构多元化教材评价体系。每个教师都应该具备教材评价能力,目前许多院校都是采用多个出版社的教材,基本没有实施教材评价,学生对教材意见没有反馈渠道,这种单向度的教材使用模式没有形成教师、学生和教材之间的动态互动,导致教材使用周期过长、教材利用率低等一系列问题。

## 3. 从大学英语课程转型探索自编教材规划思路

目前,各个院校的自编教材数量少,一些自编教材仍旧属于通用英语范畴的某种语言技能训练,尤其以阅读训练为主。虽然有的教材具备复合型教材特征,但是教材内容专业含量不高,没有帮助学生对接国际课程学习。随着各个院校中外合作办学规模的扩大,学生希望学校能够开设相关的专门用途英语课程,缓解他们在国际课程学习中遇到的语言困难和专业知识学习的双重压力。近年来,以“应试教育”为导向的大学英语教学正在转型。受高考英语降分,大学英语学

分压缩,大学英语四、六级考试淡化等因素影响,大学英语课程将继续转型,各个院校的英语选修课程将逐渐增加,使用统编教材的大学英语课程将逐渐压缩。可是,各个院校的自编教材缺少规划,今后应该深入了解学生的英语学习需求,尤其是深入国际课程或双语课程学习的真实语境,了解学生遇到的语言和文化困难,制定教材建设规划。自编教材不能只考虑教师的专业背景或研究兴趣,更应该对接学生专业学习需求和学校国际人才培养的目标和定位,避免自编教材开发的盲目性和资源浪费。

## 小结

高等教育国际化的核心目标是培养各个领域的国际人才,教材作为教学活动和教学资源的主要载体,是英语教学的中心环节之一。教材使用和研究的现状直观地反映出英语教学核心内容的实施情况,是推进英语教学改革和国际人才培养模式转型的核心问题。

通过梳理教材研究的发展历程和教材媒介的使用现状,我们发现我国已经形成了比较成熟的统编教材编写模式和体系,但是自编教材研究不多,各个院校的自编教材数量有限而且质量有待提高。各个院校需要根据自身办学定位,结合本校的人才培养方向,进一步明确自编教材规划,找准适合本校定位的校本特色方向,提高自编教材整体质量。教材使用研究比较匮乏,学生没有合理渠道反馈对教材使用的意见,教师对教材使用培训感到比较满意,但是教材培训范围有待扩大,教材使用研究缺乏理论深度,实证研究严重不足。各个院校忽视教材评价,教材评价采用专家评价的唯一方式,忽视了教材使用主体教师和学生的意见,教材评价理论研究以介绍国外评价理论为主,没有形成适合我国国情的教材评价体系,教材评价的实证研究不足。总之,国内学者重视教材编写的研究与实践,忽视教材使用与教材评价的研究,忽视对教材使用主体教师和学生的研究,没有形成教材编写、使用、评价之间的良性互动循环。

本章基于调研结果从教材选用、编写和评价角度提出了一些问题及对策,借此抛砖引玉,引发更多专家学者关注高校英语教材建设过程中的问题与不足,通过分析、探讨为科学、合理、有效地建设和利用教材资源找出解决对策。



## 第六章 课堂 教学

### 引言

教学是以课程内容为中介的师生双方教和学的共同活动(顾明远,1990:178)。中国近代的学校教育出现后,课堂教学的理论最早受到西方的教学理论的影响,把课堂教学作为一种教学组织形式看待,认为课堂教学就是“把年龄和知识程度相同或相近的学生编成固定人数的班级集体,按各门学科教学大纲规定的内容,组织教材和选择适当的教学方法,并根据固定的时间表,向全班学生授课的教学方式”(李耀新,2005)。而近年来,人们开始从多个角度来理解课堂教学,如从认识活动的角度理解,认为课堂教学是教师以教材为教学内容、以课堂为教学环境指导学生获得知识和技能的活动,是教师和学生共同完成教学任务的活动,是教师“教”和学生“学”相结合或者相统一的活动(杨惠元,2007)。从传递信息的角度理解,课堂教学是师生间信息传递和信息转换的过程,是教学内容经过处理变成教学信息,然后经历传递、变换、存储、反馈,并引发使用等一系列的活动过程。从发展的角度来看,课堂教学既是一种特殊的认知活动,也是一项促进学生身心发展的活动,“在这个活动中,学生掌握一定的知识和技能,同时,身心获得一定的发展,形成一定的思想品德”(王策三,1985:88—89)。从社会学的角度看,课堂教学还是一个社会活动系统。在这个活动系统中,教师与学生共

同参与了课堂教学的活动,他们之间的相互作用、相互联系影响教学活动进行的效果和效率(李耀新,2005)。可见,课堂教学作为一种特定的实践活动,有其丰富的内涵和外延。

对于我国的外语教学而言,外语课堂是外语教学的重要场所。Krashen (1982)的“监察理论”强调语言环境对成功学习外语的重要作用,并把语言环境分为自然环境和课堂环境,课堂环境就是指学习者在正规的课堂里学习外语。“从教师的角度看,课堂是贯彻和实现教学目标的最重要的场所,是培养学生学习兴趣、系统传授语言知识、培训学生学习策略、检验学生学习成效的地方;对学习来说,课堂是接触和参与真实的语言交际活动、解决学习困难、展示学习成果的重要场所”(束定芳,2011b:5)。

作为学生掌握语言知识、提高语言能力的重要途径,课堂教学一直以来备受教师和研究者的关注。作为教学过程的重要一环,课堂教学和需求分析、课程设计、教材开发和教学评估等环节息息相关,互相影响。本章在梳理课堂教学文献的基础上,介绍课题组对华东地区部分高校英语课堂教学情况的调研情况,对存在的问题进行分析,并对课堂教学的研究和实践提出一些建设性的意见和建议。

## 第一节 课堂教学理论概述

### (一) 语言教学理论、教学策略和课堂教学

在外语教学中,Stern (1992: 23-40)认为语言教学可以分为三个层次,即基本理论层次、策略层次和实践层次(图6-1)。

语言的基本理论层次反映在对语言、社会、学习和教学这四个基本概念的认识上(Stern, 1983, 1992)。首先,对语言本质和语言与社会的关系的认识体现在任何一个语言课程之中,并影响语言教学理念(language teaching approach)。比如,Richards与Rodgers (2001: 18-35)总结了20世纪语言理论的发展线索。他们认为至少有三种语言

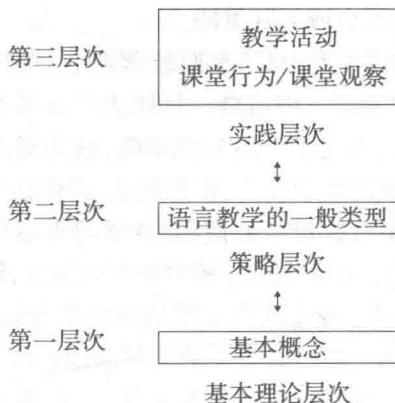


图 6-1 语言教学的表层深层结构 (Stern, 1992: 5)

理论对当前的教学理念和方法产生了影响,分别是结构主义理论、功能主义理论和交际互动主义理论。在语言学习者和语言学习方面,第二语言习得的研究通过研究语言学习的心理认知过程以及激活这一过程的成功语言学习的条件,对于教学实践有着深远的影响。而对于语言教学的概念和教师的作用的认识则会由于对其他基本概念的认识变化而变化。同时,对教学这一基本概念的认识也受到教育传统、教育思想以及学科发展的影响。国内外教育哲学、语言理论和学习理论的发展直接影响着课堂上语言教学的目标、方法和手段。语言理论的发展反映出我们对教学客体的认识,而学习理论的发展则体现了我们对于学习主体的学习过程的认识。各个时期的课堂教学理念和方法折射出语言学理论和学习理论,20世纪80年代迄今,我国历经了语法翻译法、功能意念法、交际法、折中法和任务型教学法等各种教学法,分别体现了行为主义理论、社会文化理论和人本主义理论对课堂教学的影响。

策略层次则反映在教师教学计划和教学决策的制定上,包括教学内容、教学目的、教学步骤、教学评估等。其中的教学内容与教学目的是目标,教学步骤是达成目标的手段,而教学评估则检查教学目标是否达成。而就课堂教学而言,教学步骤是其中的核心部分。Stern (1983: 506)就教学步骤的可选策略提出了三个较为宽泛的类型:教

学策略、时间选择策略、社会或人际策略。

教学策略包括目的语参照/母语参照教学策略、分析型/经验型教学策略、显性/隐性教学策略三种策略。具体表现在各种教学方法的话,传统的语法翻译法就体现了母语参照策略,认为母语是课堂教学活动的媒介,翻译是有效的教学技巧;而直接法、听说法等则体现了目的语参照策略,在教学中禁止母语的使用,让学习者尽可能多地接触目的语。但就教学是采用分析型还是经验型方式而言,语法翻译法和听说法都属于分析型教学,通过语言操练的方式学习语言,而交际法则体现了经验型教学策略,通过有意义的交际活动和语言运用使学习者无意识地习得语言。显性教学策略使学习者“对规则施以选择性的注意,显意识的归纳”(Skehan, 1998: 54),语法翻译法体现的正是这种显性教学策略。与之相对的隐性教学策略则源于行为主义心理学,把学习看作“习惯的养成”,通过接触实际使用中的语言,直觉地、自动地习得语言,听说法、交际法体现的就是隐性教学策略。然而,在日常教学中,教师并不可能因循某种单一的教学方法,他们倾向于将多种教学理论、方法进行综合,“权衡各种理论、方法、途径,吸收其优点,使之用于多样化的教学环境”(Rivers, 1981, 转引自 Stern, 1983: 478)。因此,外语教学中出现一种兼收并蓄各家之长的“折中”趋势:从一种方法中选取某些程序,从另外一种方法中选取一些技巧,然后再从其他的方法里选取一些练习方式(Tarone & Yule, 2000: 10)。折中的策略适应各种教学环境,它最大的优点就是使教师能根据实际情况进行教学而不受某种特定教学法的约束,并且能对每种流行的教学法采取审慎求实的态度,在众多的教法中择优选用(郝兴跃, 2001: 28)。

时间选择策略指的是教学时间的总量与分配,更多涉及教育管理者 and 课程设计者对于外语课程的时间总量和分配的选择。就一线教师而言,可以控制的可能只是一门课程或一节课的时间安排。

社会或人际策略指的是教学以教师为中心还是以学生为中心,采用个人活动、小组活动还是大班教学等。就班级大小和学习者的构成而言,这并非是教师可以决定的,但是教师可以在社会策略的维度上,在“教师主导—学生自主”这一连续体中有更多的选择。在这一可选

策略层面,外语教学的发展经历了“教师中心论”、“学生中心论”和“师生互动主体”的演变。“教师中心论”以形式语言学为基础,注重语言结构,教师是课堂中传授这些语言知识的权威,主导课堂教学活动,严格管理和控制教学。而与由教师给予控制的更为传统的以教师为中心的教学法不同,以学生为中心的教学法“注重学生在课堂教学中的积极作用,尽量让学生自己控制学习内容和学习方法,并鼓励学生更多地负责自己的学习”(Richards, Platt & Platt, 1998: 450)。目前的许多教学方法试图鼓励较少使用教师导向的交互作用,而采用针对个别的活动或小组作业,如社团语言学习法、合作学习法、交际法等。“师生互动主体”的观点认为外语课堂教学中的“教”与“学”是一个综合互动的过程,教师和学生享有平等的权利、地位和义务,教师 and 学生的地位和作用处于一种交替轮换的动态状态,“两者既各为相对独立的主体,又是互为认识对象的客体,并且呈现方式常常相互交融”(陈坚林,2005:6)。此外,建构主义学习理论既强调学习者的认知主体作用,又不忽视教师的指导作用,教师是意义建构的帮助者、促进者,而不是知识的传授者与灌输者。总之,在这个非常个性化、牵涉多种因素的复杂学习过程中,学习者要对自己的学习过程进行有效的监控、评价和调控,做到自己对自己负责。教师在教学中肩负着“组织、控制、检测、敦促、参与和提供帮助”等职责,尤其是在帮助学生把陈述性知识转化为程序性知识过程中,教师的中介作用就是根据学生的需要选择最佳的作用形式帮助他们实现知识的内化(高艳,2008)。

策略层次反映在实践层次上则包含教学组织、师生互动等一系列与课堂紧密联系而且具有学习效果的教学活动和教学行为。在外语课堂教学中,不同的教学流派主张不同的活动形式。但是,独白(monologue)、对话(dialogue)、小组活动(group work)、双人活动(pair work)、角色表演(role-play)等是各种流派都会采用的活动形式。Stern(1992: 185)把常见的课堂活动分为实质性的交际活动及课堂练习活动。实质性的交际活动包括用外语教授学科知识、文学作品研究等,课堂练习活动包括发出并遵守指令、信息传送、智力问答、

解决问题、非正式讲座任务、角色表演、话剧表演等。Stern (1992: 37-38) 认为实践层次与策略层次的区别在于: 在这实践层次, 我们不仅关注策略的应用和具体的教学活动, 即教学的具体案例, 而且关注学习者相应的行为和反应以及学习的结果。

Richards 与 Rodgers (2001: 18-35) 的语言教学方法架构同样包含三个层次。第一层次“基本理论”(approach) 涉及对语言和语言学习的本质的认识, 第二层次“设计”(design) 包括目标、教学大纲、教学活动类型、学习者角色、教师角色和教学材料的作用等方面, 而第三层次“程序”(procedure) 则指课堂技巧、操作、行为等, 其中包含教师使用的各种资源、互动形式, 以及教师和学习者采用的各种策略。语言教学三个层次是相互影响, 相互关联的。这两个框架对第二层次教学策略/教学设计的讨论虽然停留在理论的层次, 但教学策略/教学设计的一些具体内容同样体现在了教学实践环节。因此, 我们认为外语课堂教学是教师在课堂环境中通过语言教学活动向学生表达教学理念并达到教学效果的过程, 是教学理念和教学设计在教学实践中的具体应用。

课堂教学的研究和发展也对二语习得理论产生直接的影响。20世纪60年代, 研究者们普遍认为学校教育对学生的成绩或表现不会有太多的影响。到了70年代, 人们开始探索课堂教学对学生学习的作用(Marzano, Pickering & Pollock, 2003)。此后, 越来越多的国外学者基于二语学习理论和为教学实践提供信息的目的对该课题进行了深入研究。Van Patten 与 Cadierno (1993) 的研究表明, 当教学旨在让学生感知和处理输入而并非让学生通过输出习得语言时, 教学的效果更明显。有些研究者通过对不同教学方法的检测来观察教学在二语发展中的作用, Williams 与 Evans (1998) 就基于形式教学的方法对教学在二语发展中的作用进行了研究, 结果表明并不是所有形式教学活动的作用都一样, 每个学习者的准备状态和学习能力有很大的差别。Norris 与 Ortega (2000) 对课堂教学的研究进行了元分析(meta-analyses), 结果表明课堂教学确实对二语习得起作用。Mackey 与 Gass (2005)、Ellis (1999) 通过三个理论观点揭示了教学对学习者习

得顺序的影响不大,但是对习得的速度和成功度有很多的影响,三个理论基础分别是 Krashen 提出的非接口观点(the non-interface position)、接口观点(the interface position)和可变性观点(the variability position)。其中,非接口观点认为“获得”和“习得”是不同的,“获得”是自然的结果而“习得”是通过教学得来的,然而课堂教学提供的可理解性输入能加速“获得”。接口观点认为隐形知识和显性知识是相连的,显性知识通过足够的练习就能转化为隐性知识。可变性观点认为不同的任务要求运用不同的知识,课堂教学直接地或者间接地对不同知识的内化起作用,因而能使课堂学习者比自然环境的学习者完成更多的任务。由此可见,课堂教学对二语学习有一定的影响和作用。

## (二) 英语教学大纲和课堂教学

英语教学大纲是指导英语教学的纲领性文件,“可以促成学习者的需求和目的与课堂教学活动的吻合”(Yalden, 1987)。不同版本的教学大纲不仅体现了不同的教学思想和教学理念,也反映了不同时期的英语教学目标、教学方法和教学要求。

新中国成立以来,教育部先后组织制定了五份公共英语/大学英语教学大纲(1962, 1980, 1985/1986, 1999, 2007)和两份英语专业教学大纲(1989/1990, 2000)。

1962年制定的供高等工业学校本科各类专业使用的《英语教学大纲(试行草案)》是新中国成立以来公布的第一份大学英语教学大纲。1962年教学大纲以阅读为教学目标,要求“能听懂课堂用语,能听懂及回答根据课文提出的问题”,“为学生今后阅读本专业英语书刊打下较扎实的语言基础”(戴炜栋、胡文仲, 2009: 462)。因此,“分析读课文是课堂教学的中心”,课堂上主要是“朗读学过的课文”、“用英语就课文内容进行简单的回答”。大纲还提出英语课堂上“一般以2/5的时间用于讲解(包括课文、生词、语法等的讲解),3/5的时间用于练习和实践。讲解语音、语法等理论的时间(包括巩固)不宜超过总学时的30%(约70学时)”(同上:462—463)。1980年颁布了改革

开放以来第一份大学英语教学大纲——《英语教学大纲(高等学校理工科本科四年制试用)》。大纲规定的教学目的是:“基础英语教学阶段:为学生阅读英语科技书刊打下较扎实的语言基础。专业阅读阶段:使学生具备比较顺利地阅读有关专业的英语书刊的能力。”可见,1980年大纲仍然以培养阅读能力为主要目标,要求学生“能听懂课堂用语,能听懂及回答根据课文提出的问题,能听写词汇熟悉的短文,能把结构不太复杂的句子正确地译成英语”(同上:464)。这份大纲的一个“突出之处在于之规定了语法教学内容,而没有词汇表,更勿论其他”(韩其顺,1999)。

教学实践体现教学理念,1962年和1980年的大学英语教学大纲明显体现了结构主义语言观和语法翻译法的教学理念。在大学英语教学中,“习惯把语言看成是符号系统、结构体系;反映在教学上,重视语言形式,强调语言系统知识传授,在句子水平上组织教学,着力于详细的语法分析与逐句翻译”(韩其顺、陆慈、董亚芬,1994)。

作为全面改革大学英语教学的一个重要尝试,1985年国家教委颁布了《大学英语教学大纲》(理工科本科用),1986年又颁布了《大学英语教学大纲》(文理科本科用)。1985/1986年版大纲中大学英语教学的主要目的还是阅读,对学生阅读速度的要求较之前的大纲提高了不少,但对写和说的要求还是比较低(戴炜栋、胡文仲,2009:471)。其中,《理工科大纲》提出的教学目的是“培养学生具有较强的阅读能力,一定的听和译的能力以及初步的写和说的能力”,而《文理科大纲》“出于大学英语基础阶段强调语言基础教学的考虑”(郑磊,2005),删去了对“译”的能力的要求。但是大纲强调了语言是交际工具这一语言观,提出“语言教学的最终目标是培养学生以书面或口头进行交际的能力。”从这个目标出发,语言教学不仅要教会学生掌握语言形式,更重要的是要培养学生实际使用语言的能力——交际能力。在教学方面,1985/1986年版大纲提出应注意以下几个问题:重视语言共核教学,重视培养运用语言进行交际的能力,正确处理阅读与听、写、说的关系,努力提高学生运用语言的流利程度,根据实际情况确定教学方法,用英语组织教学,充分利用现代化教学手段,积极开



展课外活动等。可见在教学法方面,1985/1986年版大纲“并没有照搬狭义的交际法(communicative approach),而是主张广义的交际性语言教学(communicative language teaching)。对于各种教学法流派要博采众长,消化吸收,因时因地,择优选” (韩其顺、陆慈、董亚芬,1994)。此外,该大纲提出了分级教学的重要举措,将大学英语基础阶段教学分为一至六级,解决了入学水平参差不齐和分班教学标准各异的问题。

经过十几年的改革开放和大学英语教学的改革,为了迎接新世纪,使大学英语教学上一个新台阶,高等学校大学外语教学指导委员会于1996年5月成立了《面向21世纪的大学英语课程教学内容与课程体系改革研究与实践》项目组,着手修订大学英语教学大纲,并于1999年颁布执行。1999年大纲对教学目标作了明确阐述:培养学生具有较强的阅读能力,一定的听、说、写、译能力,使他们能用英语交流信息。大纲坚持以读为主的方针,认为“在目前情况下,阅读能力仍是大部分大学生今后工作所需的主要技能。阅读是掌握语言知识、获取信息、提高听、说、写、译等能力的基础”(大学英语教学大纲修订工作组,1999:178)。但大纲提高了对写和说的要求,并提出要培养学生用英语交流信息的能力,这比1985/1986年版大纲提出的“以英语为工具获取专业所需要的信息”的目标提高了,内容也拓展了(同上)。除了教学目标的变化,1999年版大纲在教学方法上提出“教师应根据不同的教学对象、不同阶段的教学要求,采用灵活机动、切合实际的教学方法,从而使学生得到最大的收益”;“课堂教学不仅要扩大学生的语言知识、加强和提高学生的语言应用能力,还要帮助学生养成良好的学习习惯、培养自学能力”(同上:12),体现出对教师角色的新要求,教师一方面要把学生作为学习的主体,以满足学生的需求为出发点组织教学活动,另一方面又要帮助学生建立自主学习观。

目前执行的大学英语教学大纲是2004年试行,2007年正式颁布的《大学英语课程教学要求》。《课程要求》提出大学英语的教学目标是“培养学生英语综合应用能力,特别是听说能力,使他们在今后工

作和社会交往中能用英语有效地进行口头和书面的信息交流,同时增强其自主学习能力、提高综合文化素养,以适应我国经济发展和国际交流的需要”(教育部高等教育司,2007)。这体现出《课程要求》更加注重对学生听说能力的培养,强调语言输出。《课程要求》的另一个重大变革是教学模式的改革,提出实行“基于计算机和课堂的教学模式”来帮助学生达到教学要求。该模式提出“以学生为主体,以教师为主导”,强调“调动教师和学生两个方面的积极性,尤其是要体现学生在教学过程中的主体地位和教师在教学过程中的主导作用”(教育部高等教育司,2007:5;戴炜栋、胡文仲,2009:493)。新模式突出了学生在课堂内外的主体作用,提倡满足不同个性、不同风格和不同层次的学生需求,也把传统的课堂教学拓展到了课堂以外。

高校英语专业则是在1980年第一届外语专业教材编审委员会预备会议上制定了英语专业基础阶段英语教学大纲初稿,同年11月完成定稿,并在全国试行。这是英语专业基础阶段的第一份大纲。从1983年起,外语专业教材编审委员会英语组着手制订《高等学校英语专业基础阶段英语教学大纲》和《高等学校英语专业高年级英语教学大纲》。至20世纪80年代中后期,两个教学大纲先后完成并分别于1989年和1990年出版,经国家教委批准在全国高校实行(李立,2008)。

1989年的《英语专业基础阶段英语教学大纲》对教学任务和目的描述是“传授英语基础知识,对学生进行全面的、严格的基本技能训练,培养学生实际运用语言的能力,培养学生良好学习作风和正确学习方法,培养学生逻辑思维能力和独立工作能力,丰富学生社会文化知识,增强学生对文化差异的敏感性,为学生升入高年级打好扎实基础”(高等学校英语专业基础阶段英语教学大纲制定组,1989:7)。同时提出了九个教学原则,其中包括正确处理语言知识和语言能力的关系,重视培养使用外语进行交际的能力、正确处理本族语与外语的关系、充分利用现代化教学手段等。大纲认为“在非外语环境中,基础阶段的外语学习在很大程度上是通过课堂教学进行的”,“在课堂中

必须坚持精讲、多练、以练为主的原则,用多种手段进行大量练习。同时,也应创造条件使学生有实际运用语言进行交际的机会。”“基础阶段既要培养语言能力,也要培养交际能力。教材和教法方面都应采取相应的措施,利用真实及模拟的情景进行交际活动的练习。”“基础阶段从一开始就要用英语组织教学,但并不排斥利用本族语的有效作用。在必要的情况下,可以使用汉语进行释义和语法、词汇对比,并适当配备翻译练习”(同上:12—13)。而1990年出版的《高等院校英语专业高年级英语教学大纲》规定的英语专业高年级英语教学任务是“继续打好语言基本功,进一步扩大知识面,重点应放在培养英语综合技能、充实文化知识、提高交际能力上”(高等院校英语专业英语教学大纲工作小组,1990:1)。在教学原则上,高年级英语教学大纲不再强调“练习”的重要性,提倡“采用启发式、讨论式教学”,强调“以学生为主,充分调动学生的积极性”(同上:2)。

英语专业的这两份大纲在语言理论方面体现了结构主义和功能主义语言观的共同影响,在教学理念上则受到认知法和交际法的影响。认知法认为“语言学习是主动的心理过程而不单是形成习惯的过程”(Richards, Platt & Platt, 1998:74),教学要“以学生为中心”;“在理解语言知识和规则的基础上操练语言”;“利用母语的的语言知识和概念”;“广泛运用直观教具和电化教学手段,使外语教学情景化、交际化”(谢志贤、张玉双,2007)。交际法认为“交际能力是语言学习的目标”(Richards, Platt & Platt, 1998:81),它“不仅注重语言的结构,而且还注重语言的功能”(Littewood, 1981:1)。两份大纲在教学目标上都强调了外语教学的目的在于培养学生用外语进行交际的能力,大纲除了附有“语音项目表”、“语法项目表”和“分级词汇表”之外,还附有“功能意念表”和“交际能力表”。其所附的“交际能力表”则对交际行为的类型、身份和情景、语篇类型、题材范围、语篇规格、基础能力和促成技能等六个参数进行了规定,为课堂教学中如何贯彻培养交际能力为目标的原则提供了“广泛、多样、具体的选择”(高等院校英语专业英语教学大纲工作小组,1990:81)。

“鉴于社会主义市场经济对我国高校英语专业人才的培养模式

提出了新的要求,而且近十多年来的英语教学又发生了不小的变化,原有的两个大纲已无法适应新的形势”(高等院校外语专业教学指导委员会英语组,2000),高等学校外语专业教学指导委员会英语组于1998年组成了大纲修订小组,对大纲进行修订。修订后的《高等学校英语专业英语教学大纲》于2000年经教育部批准在全国实行。

2000年新大纲提出了培养复合型人才的概念,其培养目标表述为:“高等学校英语专业培养具有扎实的英语语言基础和广博的文化知识并能熟练地运用英语在外事、教育、经贸、文化、科技、军事等部门从事翻译、教学、管理、研究等工作的复合型英语人才”,这比《高等学校英语专业高年级英语教学大纲》中“保证学生毕业后经过一段时间的实践能够胜任一般的英语教学、英语翻译和以英语为工具的其他工作”(高等学校英语专业英语教学大纲工作小组,1990:1)的表述有了较大的拓展。这样的培养目标对教学也提出了新的要求,教学原则上强调“全面素质教育”,在把语言基本功的训练作为“英语教学的首要任务”的同时,提出“注重培养跨文化交际能力”和“加强学生思维能力和创新能力的培养”。在教学方法上强调“课堂教学应以学生为主体、教师为主导,改变过去以教师为中心的教学模式,注重培养学生的学习能力和研究能力。在教学中要多开展以任务为中心的、形式多样的教学活动”(高等院校外语专业教学指导委员会英语组,2000)。提倡“学生主体、教师主导”的教学模式体现了师生在课堂中的角色的转变,而“任务为中心的教学活动”则体现了20世纪90年代任务型教学法作为交际语言教学法的一种新的形态的兴起。

纵观我国大学英语教学大纲和英语专业教学大纲的发展历程,不难看出各个时期的教学大纲都具有一定的时代特征,反映了当时最新的教学理论和教学理念,给课堂教学提供了原则性的指导。然而,“理论必须由恰当的方法来实现”(Willis & Willis, 2002: vi)。具体的课堂教学还有赖于教师根据教学对象的不同特征和客观的教学条件,博采众长,在课堂中作出创造性的教学决策。

### (三) 我国英语课堂教学相关研究

#### 1. 课堂教学研究的发展阶段及其特点

我们以“CNKI 期刊全文数据库”为检索工具,检索了 30 多年来(1980—2011)十家国内外语类核心刊物刊登的关于高校英语课堂教学论文<sup>①</sup>,找到 722 篇相关论文。图 6-2 和图 6-3 分别是各阶段的课堂教学论文数量和研究方法的变化趋势图。

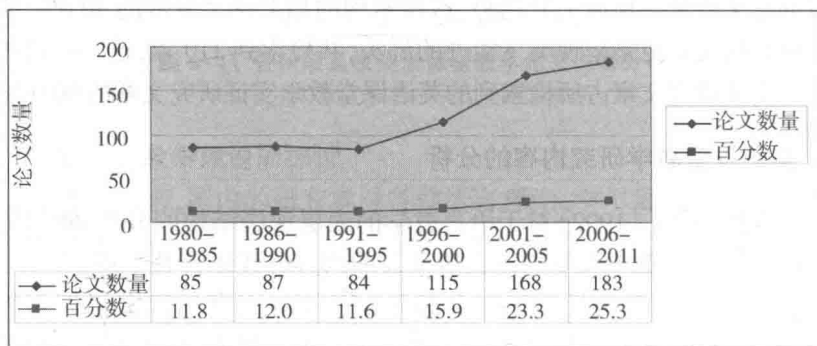


图 6-2 英语课堂教学论文数量变化折线图

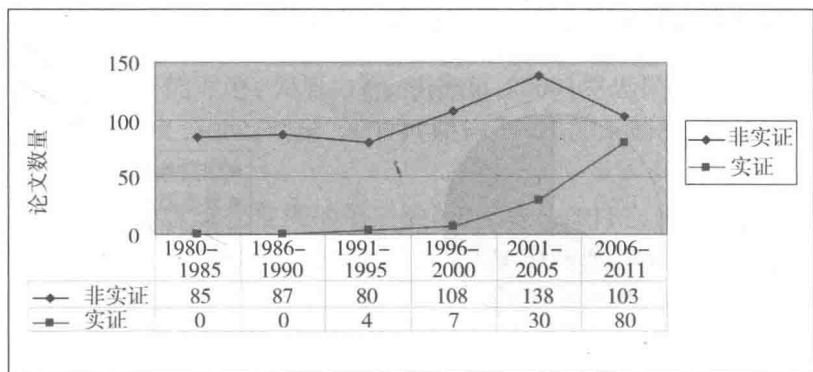


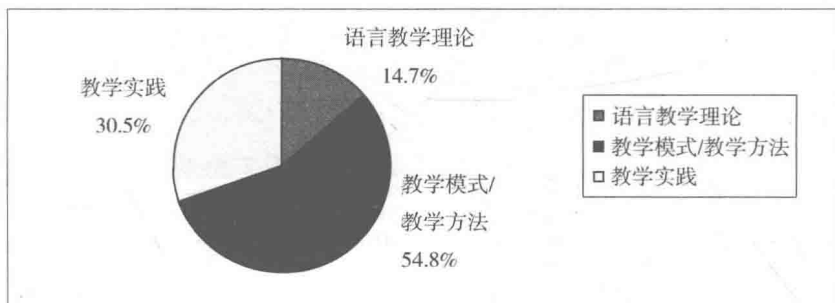
图 6-3 课堂教学研究方法变化

<sup>①</sup> 检索中排除了探讨其他语种,如俄语、法语、西班牙语课堂教学,以及教学对象为中小学生或研究生的研究文章。

统计结果(图 6-2、图 6-3)表明国内英语课堂教学的研究总体呈上升趋势。1980—1990 年为课堂教学研究的起步阶段,这一阶段的研究论文均为非实证研究,且以个人感想、介绍性论文居多,论文往往以“谈谈……”、“体会”、“想法”、“看法”、“介绍”、“简介”等为题。1991—2000 年为稳步提高阶段,这一阶段,特别是 1996—2000 年的相关论述数量有了明显上升,在研究方法上开始出现了实证研究,但数量较少,仅检索到 11 篇。2001 年至 2011 年为发展创新阶段,这一阶段的论文数量呈快速上升趋势,占检索到的相关论文总数的 48.6%,实证研究的文章更是呈现突飞猛进的势头,共检索到 110 篇,这一阶段相关的实证研究文章占所检索到的英语课堂教学实证研究文章的 90.9%。

## 2. 英语课堂教学研究内容的分析

按照 Stern (1992) 对于语言教学的表层深层结构的分析,我们把上述关于英语课堂教学的论文所涉及的内容分成语言教学理论,教学模式/教学方法和教学实践三个部分。图 6-4 是各阶段英语课堂教学论文的内容分布。统计结果表明国内对英语课堂教学的研究,总体而言,理论、策略层面的研究多于实践层面的研究,特别是对教学模式/教学方法的研究占到了论文总数的 54.8%。



	语言教学理论	教学模式/教学方法	教学实践	论文总数
1980—1985	7	45	33	85
1986—1990	11	53	23	87

(续表)

	语言教学理论	教学模式/教学方法	教学实践	论文总数
1991—1995	6	53	25	84
1996—2000	14	71	30	115
2001—2005	37	85	46	168
2006—2011	31	89	63	183
合计	106	396	220	722

图 6-4 各阶段高校英语课堂教学论文内容分布

### (1) 对语言教学理论的探讨

30 多年来,国内的研究者对各种语言理论、学习理论以及它们在课堂教学中的意义进行了探讨,其中包括篇章语言学(如林纪诚,1988;胡壮麟,2001)、认知语言学(如王初明,1990;熊学亮,2002)、心理语言学(如周毅、马雪洁,1986;王福祥、周小成,2006)、功能语言学(如张德禄,2004,2005)、语用学(如何自然,1984a,1984b,1984c;廖定中、蒋澄生,2001)、文体学(如薛汉荣,1985)、语言习得理论(如庄恩平、庄恩忠,1990;王小宁,2001)、语料库语言学(如桂诗春等,2010)、多元智能理论(如唐力行、叶华年,2000;罗忠民,2004)、行为主义(如马安义,1988;刘延,2009)、建构主义(如王德春,1993;王湘玲、宁春岩,2003)等。

在课堂教学研究发展的第三阶段(2001—2011),研究者还对一些理论进行了实证研究。比如,吴朋(2001)根据 Krashen 的输入理论,调整输入,以词汇、词组为输入核心,重视阅读的趣味性以及尽可能增加阅读量,经过一学期的实验,学生的英语成绩,包括写作成绩,比对照班有比较显著的提高。顾伟勤(2008,2010)则在输入假说、互动假说和输出假说理论框架下进行对比实验研究,表明语言课堂上经常出现的所有这三种模式,都被证明比在自然环境中常出现的不调整的输入更有利于习得的产生。李红英(2008)运用语篇衔接与连贯理

论,分析语篇组织结构、主位推进模式、信息结构、非结构衔接等,详细介绍高级英语课堂实验教学中的各个环节,探讨基于语篇理论体系的高级英语课堂教学模式的可能性,并对教学效果进行定性分析。裴正薇(2008)则通过定量(实验)研究和定性(个案)研究考察了多元智能理论应用于高校英语专业综合英语教学的有效性和可行性。徐玉臣、刘宇(2009)则在阐述语篇连贯认知心理实现的基础上,阐述了概念表征、命题形式、心理表征等的关系,分析了语篇心理模型的建构和全景匹配问题,开展了语篇连贯的认知心理实验,并探讨了这一实验的教学启示。

## (2) 对教学模式/教学方法的探讨

外语教学模式/教学方法在语言教学理论和课堂教学实践之间起着桥梁作用。对教学模式/教学方法的研究包括理论探讨和对各种教学模式/教学方法的教学应用,是所有论文中占比最大的,共检索到396篇,其中涉及教学方法的316篇,涉及教学模式的80篇。

在教学方法的研究上,30多年来,研究者伴随着国外语言教学法的发展,介绍并评析了各种外语教学方法,包括语法翻译法(如罗立胜、石晓佳,2004;郑庆珠、孙会军,2004)、暗示教学法(如章兼中,1983)、全身反应法(如王维佳,1996)、整体语言法(如覃修桂,1996;戴炜华,2001)、听说法(如胡明扬,1983;罗立胜、董玉真,2005)、交际教学法(如胡文仲,1982;李筱菊,1984;武和平,1999)、任务型教学法(如岳守国,2002;方文礼,2003,2005)、内容教学法(如袁平华、俞理明,2008)和外语教学中的折中主义(如李观仪,1989a, 1989b, 1990;贾冠杰,1994)等。基于对这些教学法的评介,研究者还探讨了这些教学方法在实际教学中的应用,如李美伦(1986)、吴新华(1990)、陈焰(1998)分别探讨了交际教学法在精读课、英语综合技能课和商务英语教学中的应用;胡青球(2010)则以问卷调查与面谈的方式调查了非英语专业大学生对外语课堂实施交际教学法的看法;姬晓媛、史小妹(2004)、苏秋萍(2005)、张培、孙建成(2009)分别探讨了任务型教学法在多媒体听说教学、综合英语教学、语法教学中的应用。在内



容教学法的应用方面,雷春林(2006)以商务英语教学为例探讨内容教学法各模式所能发挥的功用,常俊跃、董海楠(2008)通过实证研究讨论了英语专业基础阶段应用内容教学法的教学问题。

在教学模式的研究方面,研究者分别就分级教学(如王士先,1986;上海外国语学院基础英语分级教学课题组,1989)、集中/密集/强化教学(如刘祥福、蔡芸,1994;常晓梅,2002)、多媒体教学(如康淑敏、王雪梅,2003;李新民,2006;汪双飞,2008)、主题教学模式(如罗伟,1999)、研究型教学(如顾佩娅、张焯、古海波,2010)等进行了探讨。研究者还探讨了其他各种教学模式及其在课堂教学中的应用,如梁正溜(2004)探讨了 IBPEL 教学模式(Interaction-based Productive English Learning);陈静(2006)探讨了 3A 教学模式(Appreciation-Association-Application)在大学英语教学中的应用;罗晶(2004)探讨了 2P 教学模式(Project-Presentation)在《英语国家概况》课堂教学中的应用;黄爱凤、郑志恋、胡美馨(2000)探讨了 RICH 教学模式(Research based-Integrated curriculum-Cooperative methodology-Humanistic outcome)的内涵、起源、革新内容及其应用于师范英语专业综合英语课改革的初期成效及存在的问题。此外,常俊跃(1997)评介了从传统的 3P 教学模式(Presentation-Practice-Production),到 3I 教学模式(Illustration-Interaction-Induction)、ARC 模式(Authentic-Restricted-Clarification and Focus)、ESA 模式(Engage-Study-Activate)等多种教学模式,认为“3P 模式比较适合低水平阶段的语法规则教学,3I 模式较适用于较高阶段的学生,ARC 模式有关使用真实语言的理论有可取之处,ESA 模式则在宏观上提供更多选择的余地,但是不管是哪种教学模式,都不可能成为一种包医百病的万灵药,国外外语教学领域对课堂教学模式的探索的真正贡献在于,它使我们摆脱了单一刻板的教学模式的束缚,它使我们站在一个新的起点来研究外语教学”。束定芳(2006)则提出一个全新的外语课堂教学模式。与传统的 3P 模式相比,它不是一套可供操作的程序,而是一系列有关外语课堂教学基本功能的新主张。这些基本功能包括:1)激发和保持学生的学习兴趣,2)提供充分的外语学习资源和机会,3)培训外语学习策略,

4)帮助解决外语学习中的困难。作者分别从现代学校教育的理念、外语学习的根本特点、外语教师在外语教学过程中的重新定位、外语教学重视学习过程和个体差异的新趋势以及外语教学中新的评估方式等角度充分论证了新模式的理论依据,为当前的外语教学改革方向的讨论提供了新的思考维度。

在教学模式的探讨中,研究者还探讨了课堂教学应该围绕的中心。研究者一方面认为教学应该坚持以学生为中心的教学原则(黄月圆、顾曰国,1996;许迎军,2000),另一方面强调不应该忽视教师在教学中的作用。李广琴(2005)重点探讨了以“学生为中心”的课堂交互活动中教师的中介作用以及实现中介作用的具体方法。常海潮(2011)呼唤“外语教学应该实现教师中心角色的回归”,认为外语教师始终是设计教学过程的“指挥中心”、组织教学活动的“调控中心”、提供学习资源的“信息中心”和语言习得过程的“监控中心”。谭春(2009)则在回顾分析“教师中心说”、“学生中心说”和“教师学生互为中心”的折中说的理论渊源、基本主张和长处与不足的基础上指出,我国外语课堂教学应该遵循我国外语教学的自有规律和特殊环境,并由此提出我国外语课堂教学“中心”的确立应建立在语言测试基础之上的尝试性建议。陈坚林(2005)认为我们不能把“以教师为中心”简单地与“单纯传授语言知识和技能”等同起来,也不能把“以学生为中心”简单地与“培养语言运用能力”等同起来。在具体的教学实践中,应注意扬长避短,充分发挥这两种模式的优势,学会教学模式的综合运用。

### (3) 对教学实践的探讨

对教学实践的研究和对语言教学理论和教学模式/教学方法的研究一起构成了英语课堂教学研究的主体。这里所指的教学实践主要包括课堂教学中的技能训练和能力培养、具体的教学设计与教学技巧、教学行为、影响课堂教学的因素等,共检索到相关文章 220 篇。图 6-5 是课堂教学实践相关论文的内容分布。结果表明在教学实践层面,研究者较多地关注了教学设计与具体的教学技巧,相关论文占教

学实践论文总数的 45.9%,其次是课堂教学行为(25.9%),然后是课堂教学中的能力培养(14.1%)和教学影响因素(14.1%)。

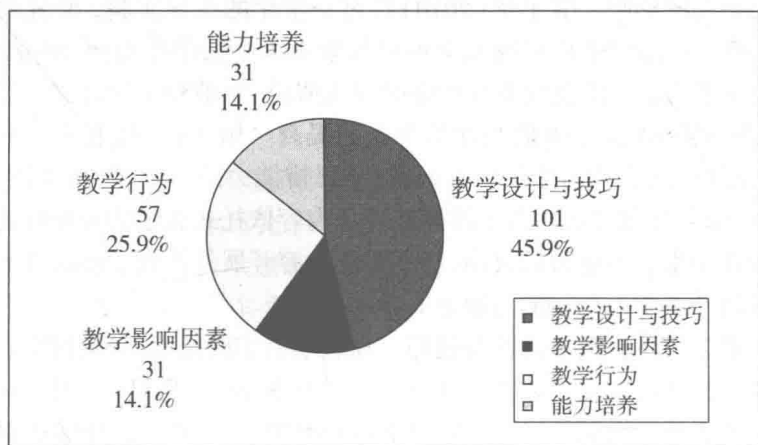


图 6-5 课堂教学实践相关论文内容分布

**第一、能力培养。**外语教学的主要目标是培养学生各方面的能力,这不仅包括听说读写译的技能训练和综合能力培养,也包括对学生交际能力、语用能力、思维能力等的培养,这在大学英语课程教学要求和英语专业教学大纲中都有描述,研究者就如何在课堂教学过程中达成大纲提出的培养目标做了相关研究。早在 1981 年,刘亚呈就探讨了外语教学中传授知识与培养能力的关系,认为在教学中要培养出合格的人才,最根本的一条就是要启发和调动学生学习的自觉性和积极性,在传授知识的同时,着重发展他们包括注意力、观察力、记忆力、思维能力、自学能力在内的各项能力,使他们能独立地发现问题,分析和解决问题。近年来对学生思辨能力(critical thinking skills)的培养得到了关注。韩少杰、王小英(2009)阐述了批判性思维的涵义、批判性思维教学的内容和方法,分析了精读教学中培养学生批判性思维的重要性,并结合教学案例着重探讨了如何把精读教学与批判性思维教学有效结合,认为这种结合有利于改变英语专业教学中重语言技能训练、轻思维能力培养的现状。袁平华(2010)和杨德

祥、赵永平(2011)分别探讨了内容依托式教学(CBI: Content-based Instruction)在大学英语教学环境和英语专业教学环境下对学生思辨能力培养的影响。袁平华(2010)经过一学年的教学实验,研究发现CBI班级中的学生比常规大学英语教学班级中的学生有更强的批判性思维能力,具体表现为有更强的辨认假设、归纳和演绎能力,这表明CBI能够促进学生批判性思维能力提高。杨德祥、赵永平(2011)通过测试、问卷和访谈等实证研究,从思辨能力的清晰性、相关性、逻辑性、深刻性和灵活性五个维度证实了内容依托式教学的确能促进外语专业学生思辨能力的提高,基于专业内容开展外语教学能潜在地解决外语专业学生思辨能力缺乏的问题。

**第二、课堂教学设计与技巧。**在教学的实践层面,有关课堂教学设计与技巧的研究是数量最多的。一些研究者通过具体实例探讨了多种英语教学活动的操作步骤,如张凤兴(1981,1988),田淮滨、赵九龄(1982)。其他一些研究者则专门性地探讨了一种教学活动及其应用,如记笔记(缪建伟,1981)、辩论(斯韧、陆慧,1981)、角色扮演(杨自俭,1983)、信息差填补(王初明,1987,1988;左飙,1988;廖晓青,1996;陆瑛,2001)、篇章结构分析(肖瑞芬,1989)、课堂讨论(杨丰宁,1995;张晓东、闫嵘,2004)、模拟活动(朱先明,1995)、幽默、笑话、故事(范士美,1998;熊惠珍,1998)、课堂操练(陈舒,1998)、专题发言(蔡芸,2001)、背诵(董卫、付黎旭,2003)、新闻报道(刘喜琴、邓军,2005)等。

这些涉及课堂教学活动具体操作的研究主要集中在课堂研究的起步阶段(1980—1990)和稳步提高阶段(1991—2000)。与此同时,研究者还探讨了不同课程的教学技巧,如大学英语(郭杰克,1995;胡阳,2001)、英语专业基础阶段精读课(赵守清,1981;陆培敏,1988)、英语专业高年级精读课(丘宜明,1982;骁骥,1984;吴新祥,1990)、英、美文学课(吴冰,1994)、英美概况课(雷天放,1993)、英国社会与文化课(方飞,1993)、语言学课(王扬,2004;鞠玉梅,2007)、英语教学法课(沈金平,1995)等。还有一些文章探讨具体的课堂教学技巧,如程庆熙(1986)探讨了英语课板书的种类和方法,把英语课的板书分

为范写式、提纲式、摘要式、分析式、注释式、图解式和表解式七种。夏纪梅、卢莉(2003)从教案设计的意义和方法入手,阐述了现代外语教师创新能力的必要性和表现形式,认为教案设计可以作为外语教师进行创新实践的途径。梁家珍(1980)则从教学研究方法的角度探讨了如何观察和评价课堂教学,从另一个侧面探讨了教师课堂教学中应该注意的问题。

在课堂研究的发展创新阶段(2001—2011),研究者在课堂教学设计及技巧方面更多地研究了小组活动、合作学习等课堂组织形式在教学中的应用及效果。庾鲜海、王月会(2003)和邓秋萍(2005)分别对合作学习和小组活动作了理论研究。庞继贤、吴薇薇(2000)、范焯(2001)和邓秀娥、郑新民(2008)则对小组活动的有效性进行了实证研究。庞继贤、吴薇薇(2000)针对两种任务类型——信息轮流交换型任务和自由提供型任务——对参加小组活动的中国大学生的交互影响进行了研究。结果表明,轮流交换型任务比自由提供型任务能产生更多的交互修正,任务的主题在小组活动中起着重要作用。范焯(2001)的问卷调查再次证明了讨论主题是小组讨论的成败关键之一,并从明确定义、控制广度、避免抽象化、注重可论性、更新引导、结束论题的方法、把握讨论主题所涉及的语言等几个方面对教师设计小组讨论话题提出了建议。邓秀娥、郑新民(2008)则从教师和学生两个方面研究了影响大学英语课堂小组活动有效性的因素,结果表明,教师在小组活动中所起的作用、话题的选择、小组成员关系和小组活动的时间控制在一定程度上会影响学生的动机,从而影响小组活动的有效性;而学生学习动机的强弱、语言学习能力的差异、个性的不同、自尊程度和冒险能力则从某种程度上影响了学生在小组活动中的表现。为此,他们提出为了凸显小组活动在英语课堂教学中的优势,教师在使用小组活动教学时要对其有效性影响因素有明确的认识,在小组活动前能传授一些交际策略和提供相关知识,并尽量选取与学生生活贴近的有趣话题,恰当地安排组员和时间,而且在活动中还要鼓励组员间的交流合作。

**第三、教学行为。**对教学行为的研究中,研究者大量采用实证研

究的方法。在检索到的 57 篇论文中有 31 篇采用了实证研究的方法, 占 54.4%。研究的内容主要包括课堂互动(刘学惠、钱薇薇, 2007; 孙鑫, 2008)、课堂(教师/学生)话语分析(寮菲、冯晓媛, 2005; 胡青球, 2007; 梁文霞, 2007; 李淑静, 2010)、话轮分析(吴宗杰, 1994, 张祺, 2010)、课堂提问(郑志恋, 2002; 徐立群, 2010)、反馈(甄凤超, 2010; 谢晓燕, 2011; 蔡基刚, 2011)、错误分析与纠错(施光、刘学惠, 2008; 胡越竹, 2009; 刘学惠、朱青, 2010)等多个方面。

刘学惠、钱薇薇(2007)描述了英语课堂协商互动的特征及其对学习目的语表现(即时输出)的影响。研究发现, 在所调查的英语课堂中协商互动的比例不高, 而且无学生发起; 内容和意义协商的比例大于形式协商; 被调查教师所采用的各种协商发起方式一般能增加学生输出的机会, 但并非都能有效提高学生输出的数量与质量。孙鑫(2008)则通过教学实验探讨了以建构主义为理论基础的互动式教学特征: 师生之间的互动、学生之间的互动、课本知识与师生的背景知识的互动、知识与能力的互动、课内课外的互动。

寮菲、冯晓媛(2005)运用关联理论对英语课堂话语的认知语境和交际效果进行了分析。胡青球(2007)从提问类型、会话结构、反馈方式等四方面分析了中外教师的英语课堂话语。研究结果表明中国教师与外籍教师的英语课堂话语存在着以下异同: 1) 双方教师的总话语量相似, 但外籍教师课堂中教师话语量明显多于学生话语量; 2) 中方教师的课堂提问总数是外籍教师提问总数的四倍多, 且双方教师的问题类型也有差别; 3) 双方教师的课堂会话结构相似; 4) 双方教师的反馈方式相同。梁文霞(2007)通过收集和分析英语课堂学生小组对话语料, 探讨了话语共建现象。研究发现, 话语共建现象是学生英语对话中的一种常见特征。话语共建包括求助、续说、他人修正、自我修正和使用激励词五种行为, 其中求助和续说较多, 是学生在课堂小组对话中的独有特征。李淑静(2010)所研究的同样是课堂中的学生话语, 分析了学习者如何在小组任务中提出、接受和拒绝“建议”。

吴宗杰(1994)对课堂应答过程中的话轮替换现象进行详细的归类分析, 共涉及四大类(施与、接受、并存和隐含) 18 个子类。张祺

(2010)则运用语料库对英语专业四级学生会话中话轮转换处的会话填充语进行了分析。研究发现,学生话轮转换处的会话填充语主要有四大功能:延缓回答、回应/应答、要求发话、表明观点。学生已基本掌握捕捉话轮转换关联位置的能力,并具备一定的话轮转换技巧,但学生还不能自如使用话轮转换处的会话填充语。

郑志恋(2002)在阐述了思索性问题内涵的基础上探讨思索性问题在英语教学中提高学生思维能力的功能与作用。徐立群(2010)将英语课堂的教师提问分为展示性问题和参考性问题两类,调查和分析了不同课型中两类问题的使用状况及引发的学生语言输出量和思维活动。结果表明,展示性问题和参考性问题的使用比例与课型有关;展示性问题也可能引发学生较多的语言输出、较高层次的认知活动。

甄凤超(2010)基于 COLSEC 语料库分析了学生会话中的反馈语。研究发现学习者在英语会话中反馈语使用较少,尤其是对语言运用能力要求较高的反馈语,如“协助完成”和“简短陈述”;男女性别的对比显示,女性学习者更经常使用表示理解、肯定或者赞同对方的话语。谢晓燕(2011)则通过课堂观察、录音、录像和追溯式访谈的方法,对大学英语专业课堂中教师反馈的功能及其有效性进行了实证研究,主要发现有:1)教师在反馈话步大量使用重复、换说法和扩展等策略;2)教师很少使用详述请求;3)有些教师使用反馈话步来纠正学生的错误,有些教师虽然给学生自我纠错的机会,但却不能给予其有效的引导。蔡基刚(2011)对比研究了网络环境下 61 名中国大学生英语写作的同伴反馈和教师反馈。研究通过三个学期的跟踪调查发现,同伴反馈能增强学生的读者意识,能提高学生学习 and 掌握英语写作技巧的积极性,能提高学生的文章质量意识,能明显提高学生作文内容和语言质量并能帮助学生形成英语学习社群。

胡越竹(2009)通过随堂听课、问卷调查和个人访谈等方式对两名英语专业教师和三名非英语专业教师在纠错频率、纠错类型和纠错方式方面的课堂纠错行为和学生需求作对比研究。结果表明,教学基本符合学生的需求,但在纠错方式上有待改进。施光、刘学惠(2008)探讨学生与教师对 EFL 教学中纠错的看法及其与教师实际的课堂纠

错行为与效果的相互关系。研究发现:1)与教师相比,学生总体上对错误和纠错持更积极的看法;2)在如何纠错这一问题上,教师与学生的看法存在差异;3)在纠错的效果中,教师与学生一致认同的纠错方式(形式协商)效果最佳(接纳率和修正率最高),学生认同而教师不认同的纠错方式(明确纠错)效果居中,教师认同而学生不认同的纠错方式(重铸)效果最差。刘学惠、朱青(2010)则通过实验干预考察了“重铸”这种隐性纠错方式对EFL学习者口语准确性发展的影响。研究发现,重铸纠错在改进学习者口语时态一致性上具有明显效果;另外,对八次干预活动录音文本的数据分析显示,学习者对重铸的有效接纳达到76%。这一结果与施光、刘学惠(2008)得出的学习者对重铸的有效接纳(修正率)仅为35%的结果有显著差异。

**第四、教学影响因素。**除了教学技巧和教学行为,研究者还探讨了影响教学成效的其他一些因素,如学生的情感因素、课堂环境因素、教师素质等对教学的影响。

在情感因素方面,王初明(2001)指出“情感是学习的发动机,出现障碍会导致学习的停顿”。闫传海、张梅娟(2002)指出我们可以用移情、反思、尊重与鼓励学生、缩短师生间的距离感等方法调动学生的积极情感。柏长勤(1990)探讨了教师如何通过微教学程序设计降低学生的课堂疲乏感。殷燕(2005)探讨了如何优化有着不同歧义容忍度的学生的课堂英语教学。鉴于学生歧义容忍度的高低会影响学生英语成绩、课堂表现及英语课堂教学的效果,文章有针对性地提出了比较可行的解决措施和方法,并列举英语教师对歧义容忍度低的学生的一些具体补偿技巧。汤闻励(2011)则采用实时课堂问卷及课后访谈的方法对影响非英语专业大学生英语课堂学习的情景兴趣与个体兴趣进行研究分析。研究结果显示,情景兴趣在激发课堂学习兴趣中所起的作用比个体兴趣大;在影响英语课堂情景兴趣的诸多因素中,主题内容、课堂任务活动及提问方式对提高课堂学习兴趣有重要影响。

在课堂环境因素方面,项茂英(2004)从师生课外交往情况、教师对学生了解程度、学生对英语教师印象以及学生英语课堂心理状态等方面调查了目前我国大学英语教学中的师生关系现状,在此基础上提



出建立和谐师生关系的相关建议。孙云梅(2010)研究了课堂中同学间的亲和关系、教师的支持、课堂参与、任务取向、学生间的合作、平等性、学生的责任、教师的领导、教师的创新等学习者的社会心理环境,并对外语教学提出如下建议:1)提高教师在课堂上对学生个体的支持度,2)促进学生对课堂各种教学活动的参与,3)提高学生对课堂学习任务取向的认识,4)设计语言任务时要考虑性别因素,5)要进一步细化分层次外语教学改革。谭玮(2009)则认为大学英语课堂是微观的生态环境。构建大学英语课堂生态应遵循以下几个原则:树立生本教学的理念,营造平等和谐的教学氛围,创设宽松自主的学习环境,以及建立相互塑造的师生关系。

在教师素质方面,张莲(2005)用定性的多个案研究方法对六位高校优秀外语教师进行了课堂决策的研究。研究发现,教师作出课堂决策的参照系是他们历经多年的教学实践过程逐渐建立和发展起来的个人理论,包括他们关于外语教学的理论知识、个人信念和一般性假设,以知识结构的形式指引他们的教学行为。刘蕴秋、邹为诚(2009)以教师设定的教学目标、教师对分析型与经验型教学的取舍决策、教师对显性与隐性教学的选择与掌控、教师对语言准确与流利性的掌控、教师对待错误的态度与处置手段、教师对课堂中母语使用的控制、教师对自己的教学和学生的学习的评估等七项教学指标为框架,分析了李观仪、乐眉云、翟象俊、陆谷孙和何兆熊五位优秀教师的教学叙事,并从中梳理出具有丰富内涵的外语教育传统思想和实践手段。杨惠中(2011)则结合首届“外教社杯”全国大学英语教学大赛的实际情况,从课堂教学的结构、内容、效果等方面讨论了什么是有效教学、什么是无效教学,并探讨了有效教学对教师综合素质的要求,即教师要具有良好的英语能力,具备一定的课堂设计能力,能够激发学生的学习兴趣,提供合适的学习资源,正确处理输入与输出的关系,培养学生学习策略和用英语交流的能力。

### 3. 课堂教学研究存在的一些问题

“真正重要的还是师生一起在课堂教学过程中所体验的一切,因

为不论花费多少精力研究教学方法和课程大纲,这些只有通过课堂教学才能得以体现和实现”(Allwright & Bailey, 1991: xv-xvi),因此,对于课堂教学研究应该更多地关注教学实践。然而,纵观 30 多年来关于国内课堂教学的研究,并根据 Stern 的语言教学的三层次框架进行分类,我们可以发现关于教学实践层面的研究仅占 30.5%(图 6-4)。当然,我们也可以看到在课堂教学研究发展的第三阶段(2001—2011),关于教学实践的论文有 109 篇,几乎和前 20 年的相关论文总数(111 篇)相等,体现出研究者在这一方面的努力。但是总体而言,课堂教学实践研究尚需加强。

在课堂教学实践研究的内容方面存在的问题主要在于研究者较少关注教师素质以及作为课内教学的补充的课外教学。学生作为教学的主体,应该在教学中得以凸显,但是 Stevick(1998:31)认为教师在课堂中承担着五项功能:认知功能、课堂管理功能、实现目标功能、人际氛围营造功能和激发学生完成课堂任务的热情功能,在课堂教学中具有不可动摇的地位。只有教师素质提高,才能保证教师的这些功能在课堂教学中得以充分实现,才能保证教师对教学理论和教学方法进行优化选择和综合运用,才能保证课堂教学的有效性。因此,我们应该更多地“关注课堂教学、关注教师综合素质提高,促使课堂教学回归本质”(杨惠中,2011)。课内教学主要给学生起到一种示范引路作用,“为学生的课外学习提供指导”(束定芳、王惠东,2004),也是课堂教学的作用之一,但是从文献检索结果来看,研究者很少关注,仅检索到王令坤(1997)和周平、蒋虹(1999)等为数不多的几篇。王令坤(1997)通过调查发现课外学习的自觉性较高的学生,其学习效果也较好,并提出课外教学中必须遵循的原则:素质教育原则、以教师为主导的原则、与课堂教学密切配合的原则、因材施教原则、多样化趣味性的原则和灵活利用时间的原则。周平、蒋虹(1999)则从环境、过程、教法、检验手段等方面论述了课外教学活动与课堂教学活动形成的互补关系,认为课外教学活动具有宽松、自然、真实并且情感交融的语言环境、相对自由的时间和空间以及丰富多彩的内容形式、生动活泼的教学方法、积极有效的检验手段等特点。因此,课堂教学研究也应更多地关注课外教学活动,以

实现对有限的课内教学的优势互补。

实证研究所占比例少是课堂教学研究存在的另一个问题。此次检索到的关于课堂教学研究的 722 篇论文中,采用了实证研究方法的仅有 121 篇,占论文总量的 16.8%。

## 第二节 调研情况

### (一) 调研方法与内容

在前期理论研讨的基础上,本次调研的课堂教学部分采用实证研究的方法,采用定量和定性相结合的方法对华东部分高校英语课堂教学现状进行了调研,具体包括教师问卷调查及访谈、学生问卷调查及访谈、教学负责人访谈、英语专家访谈和课堂观察,并把关注的重点放在外语课堂教学的实践层次上<sup>①</sup>。Marzano、Pickering 与 Pollock (2001) 认为有效的教学包括课程设计、课堂组织管理技巧以及具体的教学策略。束定芳(2011b:5)认为对课堂教学的研究“应该首先关注课堂教学活动、教师教学行为与课堂教学的目标之间的匹配关系”,因此本次调研的主要内容包括课堂教学目标与设计、课堂教学活动组织与开展,以及其他一些影响课堂教学的因素。

### (二) 调研结果讨论和分析

此次调研在剔除了主要分析变量含有缺失值的案例之后,用于课堂教学部分分析的有效教师问卷 583 份(非英语专业 388 份,英语专

<sup>①</sup> 其中,教师问卷的问题可参见附录 1 以及附录 3 的第 1、5、6、9、11、12 题,教师访谈的问题可参见附录 9 以及附录 11 的第 4、5 题,学生问卷的问题可参见附录 2 的第 4、5、6、9 题和附录 4 的第 3、4、5、8 题,学生访谈的问题可参见附录 10 以及附录 12 的第 3 题,英语教学专家访谈的问题可参见附录 5 第 4 题,教学负责人访谈的问题可参见附录 7 以及附录 8 的第 4 题,课堂观摩的考察要求可参见附录 13。

业 195 份),有效学生问卷 1541 份(非英语专业 842 份,英语专业 699 份)。访谈教学负责人 18 人(非英语专业 8 人,英语专业 10 人),访谈教师 20 人(非英语专业 11 人,英语专业 9 人),访谈学生 5 人(非英语专业 4 人,英语专业 1 人),英语专家 4 人,课堂观察 12 次共计 14 学时(非英语专业 6 次,共计 8 学时[其中 2 位教师为 2 学时],英语专业 6 次,共计 6 学时)。以下我们将从课堂教学目标与设计、课堂教学活动组织与开展以及其他一些影响课堂教学的因素等方面对调查结果进行分析。

## 1. 课堂教学目标与设计

外语教学的主要目标是培养学生各方面的能力,语言基本技能和能力的培养无疑是其中的重要方面,而此次研究发现目前的课堂教学设计和课堂教学活动并不能充分达成教学目的。

### (1) 大学英语课堂

现行的《大学英语课程教学要求》提出大学英语的教学目标是“培养学生英语综合应用能力,特别是听说能力”。本次调查结果表明大学英语教师对于大学英语课程应该体现的目标的理解基本符合《大学英语课程教学要求》(表 6-1)。70.9%和 66.8%的教师认为大学英语课程应该体现交际目标和语言技能目标,而听说能力正是重要的语言技能和交际手段。但是调查中教师对于大学英语课程是否应该着重体现语言知识目标和学习策略目标的认可度并不高,特别是只有 31.2%的大学英语教师认为大学英语课程应该体现学习策略目标。然而在实际的课堂教学中,91.8%的教师表示关注或比较关注对学生学习策略的培养,学生对教师在这方面的努力也较为认可,80.1%的学生认为课堂教学对提高英语学习策略有帮助(表 6-2)。

表 6-1 大学英语课程目标

您认为大学英语课程应该着重体现哪些方面的目标? (可多选) (教师 N=388)	
语言知识目标	39.2%
语言技能目标	66.8%
交际目标	70.9%
自主学习目标	51.0%
人文素质目标	62.6%
学习策略目标	31.2%

表 6-2 大学英语课堂中学习策略的培养

您在课堂教学中是否关注对学生学习策略的培养? (教师 N=388)				
非常关注	关注	比较关注	偶尔关注	不关注
16.8%	39.2%	35.8%	8.0%	0.3%
你认为课堂教学对提高英语学习策略有帮助吗? (学生 N=842)				
很有帮助	比较有帮助	有帮助	没有太大帮助	没有帮助
13.9%	28.6%	37.6%	19.0%	0.8%

注: 由于四舍五入关系, 数据总和不等于 100%。

在课堂教学设计中, 教师应基于对教学内容的理解, 根据学生的特点规划教学过程, 以实现教学目标并优化教学效果。从问卷调查的结果(图 6-6)来看, 非英语专业教师在教学设计时较多地关注“学生的学习效果”和“教学内容如何呈现”, 而较少考虑“自己如何教”和“学生如何学”的问题。也就是说, 教师在教学设计时比较注重教学的结果, 包括内容以何种方式呈现、学生的学习效果如何等, 而较少关注其中的过程性环节——“自己如何教”和“学生如何学”。

从实际观察到的课堂教学来看, 大学教师的课堂教学设计并不是十分合理。比如其中的一节听说课, 教师给学生播放了音频、视频, 但是却没有设计后续的语言活动。很明显, 教学内容的确以学生感兴趣

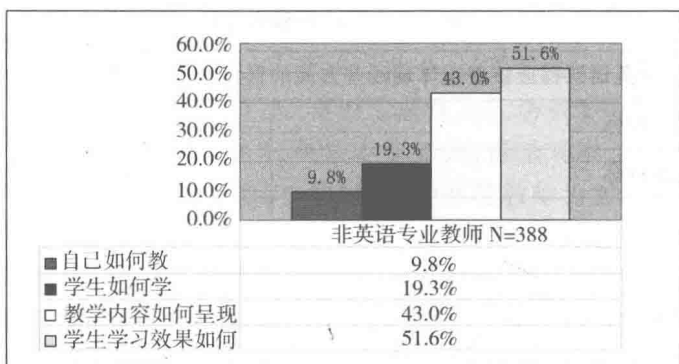


图 6-6 非英语专业教师教学设计关注点

的方式呈现出来了,但是教师并没有设计自己如何教和学生如何学的具体环节。另外一节非英语专业的综合英语课,教师虽然准备了与教学相关的课外材料,却没有发给同学,而是作为一种听力训练的内容,学生不甚明白,没有达到教学效果。同样,教师对于该教学材料应该如何教才能让学生更有效地学的问题考虑不周。即使教师想在课堂中体现交际目标或语言技能目标,但依靠这样的教学设计是无法实现设定的目标的。

## (2) 英语专业课堂

《英语专业教学大纲》中对教学的目标是“培养具有扎实的英语语言基础和广博的文化知识并能熟练地运用英语……的复合型英语人才”,调查中英语专业教师对英语专业课程应该着重体现的目标的认识能够反映教学大纲的要求(表 6-3)。值得一提的是,人文素质目标(73.3%)是最受英语专业教师认可的教学目标,比大学英语教师(62.6%)对此的认可度高出近 10 个百分点,可见英语专业教师普遍认为人文素质目标是实现“复合型英语人才”的重要因素。此外,英语专业教师对于课程应该体现的语言知识目标的认可(59.0%)比大学英语教师(39.2%)高出近 20%,这一差距也从一个侧面反映英语专业对学生的“扎实的英语语言基础”较之大学英语有更高的要求。然

而,和大学英语教师一样,英语专业教师认可度最低的课程目标同样是学习策略目标(37.4%)。教师可能认为相比学习策略目标,其他目标应该首先予以关注。而文秋芳(2001)认为“在学习者为中心的教学时代,教师不能忽略策略训练。作为语言教师,务必要让学生了解成功学习者的经验,并帮助他们找到适合自己的学习途径”。所幸的是,在实际课堂教学中,94.9%的英语教师表示关注或比较关注对学生学习策略的培养,76.7%的英语专业学生认为教师的课堂教学对提高英语学习策略有帮助(表6-4)。

表 6-3 英语专业课程目标

您认为英语专业的课程应该着重体现哪些方面的目标?(可多选)(教师 N=195)	
语言知识目标	59.0%
语言技能目标	72.3%
交际目标	61.5%
自主学习目标	50.8%
人文素质目标	73.3%
学习策略目标	37.4%

表 6-4 英语专业课堂中学习策略的培养

您在课堂教学中是否关注对学生学习策略的培养?(教师 N=195)				
非常关注	关注	比较关注	偶尔关注	不关注
20.5%	38.5%	35.9%	5.1%	0.0%
你认为课堂教学对提高英语学习策略有帮助吗?(学生 N=699)				
很有帮助	比较有帮助	有帮助	没有太大帮助	没有帮助
10.2%	31.3%	35.2%	22.0%	1.3%

当被问及教学设计的关注点的时候,英语专业教师同样更多地关注“学生的学习效果”(56.9%)和“教学内容如何呈现”(38.0%),而在教学设计时关注“自己如何教”和“学生如何学”的英语专业教师仅

占 8.2% 和 4.6% (图 6-7)。这样的重结果轻过程的教学设计观念反映在此次调查所观察的英语专业课堂中,结果同样不尽如人意。

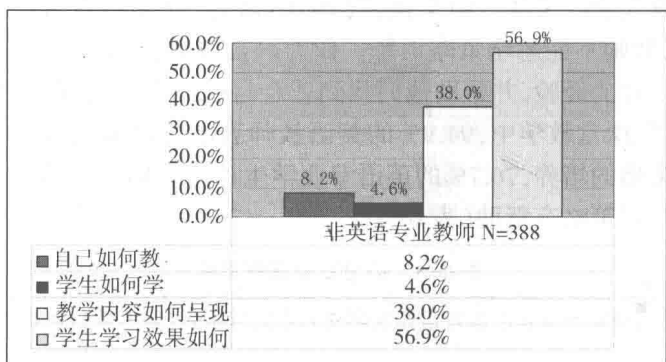


图 6-7 英语专业教师教学设计关注点

在所观察的英语专业课堂中,一位教师首次尝试让学生以小组为单位诠释课文,虽然体现了以学生为中心的理念,但是教师在教学设计时没有关注学生如何学的问题,没有考虑到学生是否具有以这种方式学习新内容的能力和意愿。而且教师明显没有对学生作足够的课前指导,导致分小组后以讲解为主的学生有完成任务之嫌,和同学间的互动比较欠缺,以听为主的其他学生则参与度低。可见,忽略了教学设计的过程性环节,教学的效果就会大打折扣。另外两位教师的课堂完全以教师讲解为主,几乎没有学生参与,教学过程中既没有课件也没有板书,教学重点不突出,课堂气氛沉闷。这样的课堂教学我们甚至可以认为教师没有对自己如何教、学生如何学、教学内容如何呈现以及学生的学习效果进行过“设计”,只是走进课堂,照本宣科而已,导致所设定的课程教学目标不能充分达成。

鉴于《英语专业教学大纲》中对“扎实的英语语言基础”的要求,英语专家在访谈中对于课堂教学活动在达到语言技能训练目的方面存在的问题提了自己的看法和建议:

现在课堂教学存在的主要问题是现在课堂教学教得不是很扎实,教



得比较浮,学得也就不扎实。有的教师没有什么书面作业,练习都是 multiple choice, writing 很少。照理来讲, writing 是很重要的。精读课没有 writing 一关的话,很难有进步。我曾经写过文章,我说好的英文是读出来的,现在读得太少。课堂教学要抓住课文所传递的信息;要讲清楚课文中的难点,帮学生扫除理解障碍;让学生运用学到的重要词汇、句型以及短语。

(黄源深,访谈记录)

以前的老师讲课会比较细致;我当老师时候,每天给学生听写五分钟,对学生帮助很大;现在好像很少看到了;现在对基本功的重视不够了,是个缺陷。所有学校英语专业都不应该忽视基本技能,没有语言基础其他都没用。

(戴炜栋,访谈记录)

## 2. 课堂教学活动组织与开展

Naimie 等(2010)研究表明教师应该了解学生对课堂教学方式的喜好,教师的教学方式如能满足学生的学习偏好和需求,将提高学生的学习成绩。我们通过师生问卷与访谈、课堂观察等方法考察了课堂教学活动的组织与开展情况。

### (1) 大学英语课堂

问卷调查表明,非英语专业教师最常组织的课堂活动有:讨论(47.4%)、师生问答(42.3%)、老师讲解(33.0%)、学生展示(30.2%)、学生辩论(9.3%)等。非英语专业学生最常参与的课堂活动有:和同学讨论(48.2%)、回答老师提问(31.2%)、个人展示(14.5%)、师生讨论(13.4%)、角色扮演(8.2%)、辩论(2.5%)等,另外有 2.9% 的学生选择了“我很少参与课堂活动”。然而,并非所有教师组织的活动学生都会积极参与。我们对展示、讨论、问答、辩论四项课堂活动的教师组织和学生参与进行了独立样本 T 检验。结果表明(表 6-5),在展示、问答和辩论三项活动的教师组织和学生参与上均存在显著差异( $p < .000$ ),也就是说教师组织的活动学生却并不积极参与,这也在学生问卷调查的另一个问题上得到了验证。当学生被问及课堂上希望

开展的活动时,他们的反应如表 6-6 所示。可见学生并不喜欢“展示自己的学习成果”,学生在课堂中“学习知识”的需求远远高于其他需求。就问答而言,师生间的差异反映出课堂互动过程中学生没有积极参与教师的提问,而访谈中,上海理工的一位老师认为问答有助于师生互动,“因为这是在真实情况下,学生需要有即时的反应。而学生的主题发言有时候你看得出来他是在背诵。”因此,教师在课堂活动设计时一方面应该更加关注学生的需求,另一方面对于确实有效而学生参与度却不高的活动,教师应该分析原因,在活动的具体设计上下工夫,使学生体会到该活动对其英语学习的作用,以提高学生的活动参与度,以便使课堂活动发挥其应有的作用。

表 6-5 大学英语课堂教学活动教师组织与学生参与独立样本 T 检验结果

	非英语专业教师 N=388		非英语专业学生 N=842				
	Mean	S. D.	Mean	S. D.	df	t	p
展示	.30	.460	.14	.352	604.498	-5.957	.000
讨论	.47	.500	.48	.500	1228	.259	.795
问答	.42	.495	.31	.464	710.362	-3.707	.000
辩论	.09	.291	.02	.156	492.732	-4.322	.000

注:教师组织/学生参与的教学活动赋值 1,教师未组织/学生未参与的教学活动赋值 0。

表 6-6 大学英语学生希望开展的活动

你最希望在课堂上_____。(N=842)	
学习知识	61.5%
和同学用英语交流	31.2%
学习考试技巧	10.1%
展示自己的学习成果	4.8%

## (2) 英语专业课堂

在课堂活动形式上,英语专业教师最常组织的课堂活动有:师生

问答(43.1%)、讨论(42.6%)、学生展示(34.4%)、老师讲解(30.3%)和学生辩论(8.0%)。英语专业学生最常参与的课堂活动有:和同学讨论(44.4%)、回答老师提问(35.8%)、个人展示(21.0%)、师生讨论(18.1%)、角色扮演(10.0%)、辩论(3.9%)等。另外有3.7%的学生选择了“我很少参与课堂活动”。在对英语专业的课堂观察中,我们发现“教师讲解”是所有教学活动中采用最频繁的,其次是“学生展示”和“师生问答”,均占所观察课堂活动的2/3。学生访谈结果也表明教师在课堂上最常组织的活动是问答、讨论以及学生展示,同时学生对讨论的活动形式认可度较高。然而,对于展示活动,英语专业的教师组织和学生参与上同样存在显著差异( $p < .000$ ) (表6-7)。英语专业的学生同样最希望在课堂上“学习知识”(71.5%),而希望在课堂上展示自己的学习成果的仅占7.4%。

表 6-7 英语专业课堂教学活动教师组织与学生参与独立样本 T 检验结果

	英语专业教师 N=195		英语专业学生 N=699				
	Mean	S. D.	Mean	S. D.	df	t	p
展示	.34	.476	.21	.408	278.294	-3.562	.000
讨论	.43	.496	.44	.497	892	.444	.657
问答	.43	.496	.36	.480	302.490	-1.832	.068
辩论	.06	.241	.04	.193	267.166	-1.223	.222

注:教师组织/学生参与的教学活动赋值1,教师未组织/学生未参与的教学活动赋值0。

课堂教学是教师和学生共同参与活动的过程,教师和学生应该在课堂中扮演何种角色始终是课堂教学的关注点。在访谈中,教师普遍认为教师在课堂教学中应该起到“主导”作用。然而,课堂观察的结果表明课堂中教师主讲的情况普遍存在,课堂中教师话语普遍多于学生话语,在所观察的六位英语专业老师的课堂中仅有一位老师的课堂师生话语时间分配是以学生为主。“主导”绝不是也不应该等同于“主讲”。“教师主导”关键在于教师对学生进行引导、启发,而非仅仅

传授知识。教师应该引导学生进行思考,启发学生深化对教学内容的理解,这样才能真正满足学生对“学习知识”的需求。此外,“语言学习者需要大量使用语言的机会”(Willis & Willis, 2002: iv),教师应该尽可能多地给学生提供使用语言的机会。正如上海体育学院 G 老师所说的“我觉得输出很重要。老师是主导,学生必须是主体。老师是拐杖,学生是走路的人。老师是助推器”。而在课堂观察中,我们发现有一半被观察的英语专业课堂主要采用“教师讲学生听”的形式,学生参与课堂交际的机会少,师生间的互动的主要形式是师问生答,学生与学生间的互动较少,甚至有两个被观察课堂没有生生互动。

### 3. 课堂教学影响因素

课堂教学是一个复杂的过程,会受到如教学理论、师生关系、教师素质等诸多因素的影响。在教师访谈中,教师认为理论是影响教学的因素之一。很多教师提到自己的教学方法受到了诸如语法翻译法、任务型教学法、交际教学法、折中教学法等的影响。一些教师会在课外阅读理论书籍或教育类期刊来印证自己的教学方法,但是也有一些教师坦言“看得很少,除非要写文章”,或者“会翻翻杂志,了解一下新的动向,但是我的研究方向不是教学法,基本没有研读教学理论”。对于教学理论的应用,一些教师认为“没有直接影响教学,但是有潜移默化的影响。问题是有些理论写得貌似很高深,没有讲到对教学的直接效果”(上海理工大学, Y 老师)。另外一些教师虽然有意愿地将理论应用于课堂,但是在实践中也有一些困惑:“用传统的教学方法还是交际法授课,时刻都在困惑。学生受到传统的学习习惯和观念的阻碍,不确定是否能接受我的教学方法(的改变)”(上海体育学院, Y 老师);“上课时间有限,(其他的)方法是否适合我们的学生?新的教学模式是否能得到学校教学评估体系的认可?”(上海体育学院, L 老师)。可能基于上述原因,在实际的课堂观察中,我们发现虽然有一部分教师采用了任务型教学法(33.3%)和交际教学法(25.0%),但传统的语法翻译法(33.3%)和 3P 教学模式(41.7%)依旧被广泛采用。

师生关系也是影响教学的因素之一。我们通过问卷和访谈的形式考察了教师对学生的了解情况、师生的交流情况等体现师生关系的因素。调查结果(图6-8)表明,大学英语和英语专业的教师普遍都比较了解学生的英语水平(71.4%、69.7%),但是对于学生的学习期望、学习方法、学习目的等了解不多。教师和学生对在教学过程中教师是否会了解学生对英语教学的需求这一问题的回答上也存在显著差异(表6-8)。总体而言,教师在教学过程中能经常了解学生的需求和想法(Mean<3),而学生觉得教师在教学过程中对他们的需求的了解还不够。这可能和师生间交流欠缺有一定关系。“单独交流”和“电邮/QQ联系”是此次调查中得到的师生间交流用得较多的方式,但是也分别仅有31.4%和26.2%的学生通过这两种方式和教师进行了交流,其中有7.72%的学生是同时采用这两种方式和教师进行交流的。另外我们在学生访谈中了解到,他们和教师进行交流经常是在课间进行的。在教师访谈中我们了解到,教师课外参与的主要教学活动是“批改作业”,类似“英语演讲”、“英语角”之类的第二课堂活动一般由学生社团组织,教师参与很少。鉴于课间的时间是极其有限的,而教师又很少参与指导学生的课外活动,教师和学生之间虽然有交流,但并不频繁、并不深入。

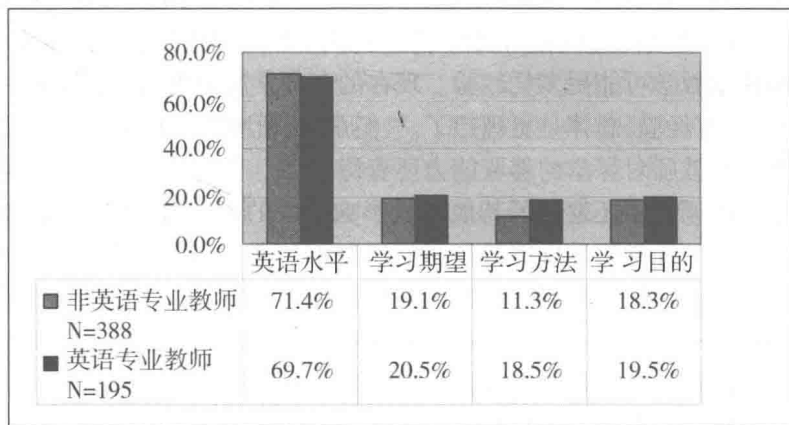


图6-8 教师对学生的了解程度

表 6-8 “教师是否会了解学生对英语教学的需求”  
师生看法独立样本 T 检验结果

教师 N=583		学生 N=1541				
Mean	S. D.	Mean	S. D.	df	t	p
2.15	.694	2.70	.930	1396.415	14.812	.000
非英语专业教师 N=388		非英语专业学生 N=842				
Mean	S. D.	Mean	S. D.	df	t	p
2.18	.035	2.52	.031	959.447	7.167	.000
英语专业教师 N=195		英语专业学生 N=699				
Mean	S. D.	Mean	S. D.	df	t	p
2.08	.050	2.92	.035	401.197	13.822	.000

注：赋值情况：1=总是，2=经常，3=有时，4=偶尔，5=从不，即均值越高，教师了解学生需求的频度越低。

教师素质是影响教学的又一因素。在接受调查的高校教师中(N=583)，约85%具有硕士或以上学位，其中拥有博士学位的占11.1%，硕士学位的占74.3%。课堂观察也表明66.7%的教师具有较强的专业知识和语言能力。正如戴炜栋教授在访谈中提到的“现在一些新老师，懂一些理论，知道课堂教学应该如何进行，如何互动等；以前的教师课堂教学可能更多凭经验。现在的老师学历也更高了，他们既有理论，又有经验，总体是更理想了。”但是，调研中也发现了一些问题，比如一些教师对课堂的驾驭能力还有待提高。

此次调研中还发现了其他一些影响教学的因素，比如班级人数、教师得到的课堂教学反馈等。我们所观察的非英语专业课堂的班级人数为28—72人(平均43人/班)；英语专业的为17—31人(平均26人/班)。很明显，大班教学一方面对教师的课堂掌控能力是一种考验，在人数过多的课堂，教师无法关注到每个学生，另一方面对学生的注意力集中程度和学习效果也有影响。调研中我们也对教学负责人进行了访谈，从中我们了解到各学院都有一些帮助教师提高课堂教学

效果的措施,对课堂教学进行评价是其中的重要一点,各学校普遍都有各级评价措施,如学校督导评价、院系领导评价、同事互评、学生评教等。然而问题在于,课堂教学的评价结果一般是领导浏览,而领导“和老师的交流不深入,不彻底,表面化”,因此能够实质性地反馈到教师的有用信息比较少,对于教学的正面反拨作用不明显。

### (三) 调研启示

毋庸置疑,我国的外语教学事业已取得巨大的成就,获得了质的飞跃,课堂教学也正在整体向好的方向发展,但是还有很多需要改进的方面。以下我们从课堂教学设计、课堂教学方法与活动组织、师生交流构建等几方面进行反思并提出建议。

#### 1. 明确课堂教学目标,重视课堂教学设计

众所周知,我们实施一个方案,首先得明确目标,然后才能确定具体的计划和方法。现行的《大学英语课程教学要求》提出“大学英语的教学目标是培养学生的英语综合应用能力,特别是听说能力”。《高等学校英语专业英语教学大纲》提出“高等学校英语专业培养具有扎实的英语语言基础和广博的文化知识并能熟练地运用英语在外事、教育、经贸、文化、科技、军事等部门从事翻译、教学、管理、研究等工作的复合型英语人才”。课堂教学作为英语教学的重要环节,应该为实现教学目标服务。课程教学要求或教学大纲虽然描述的是某个学习阶段外语教学的总的目标和要求,没有对每节课提出要求,但它描述了各个不同级别的教学标准,就是说学生在某一个学习阶段应该达到什么目标。教师了解总体要求后,可以根据自己学生的特点,对教学进行设计,以达到教学目标。束定芳(2011b)认为:

老师们对课程标准或要求一定要有研究。要研究它的目标、要求和建议。这是因为老师们以后总结自己的实验成果或者评价别人的教学成果时,需要根据一定的标准才能说好或者不好。如果做的事情达不到目标或

者偏离目标的话,那么你做得再好,也没有用。如果课堂教学看上去漂漂亮亮,而实际上并没有达到这些目标的话,那就是作秀,那就是对学生不负责。

在教学设计时教师应该充分考虑课堂教学的各种变量。Brown (2001: 396-398) 认为教学设计应该包括:教学目的(goal)、教学目标(objectives)、教学材料与设备(materials and equipment)、教学步骤(procedures)、评估(evaluation)、课外作业(extra-class work)等。从此次调研来看,教师在进行课堂教学设计时略显粗糙,对于教学的具体细节没有做出充分的预测,导致最终的教学效果不甚理想。我们针对教学设计提出以下建议:1)在熟悉总体教学目标的基础上,明确每一节课所要达到的课堂教学目标;2)关注学生对教学内容、课堂活动形式等的各种需求,在满足大部分学生的同时注意学生的个体差异;3)充分考虑活动的种类、步骤和时间的长短,并预测活动的难易度,对课堂中可能发生的情况做出预案;4)注意教师讲话和学生讲话的时间比例,尽可能多地给学生创造使用语言的机会;5)教师最好写详细的教案,特别是新教师。

## 2. 创新教学方法,组织多样化课堂活动

语言课堂教学比一般的课堂教学更要注重教学方法。各种教学法既有自己的长处,又有各自的短处。因此,我们对外语教学法各流派应博采众长,兼收并蓄,那种认为某一种外语教学方法最正确、最先进,可以替代其他方法的观点对外语教学的健康发展是有害的。任何课堂都有自己的特殊情况,外语教师在课堂上从来没有、也不可能遵循单一的教学法。不同的教学法实际上是互补的,而不是相互排斥的,教师们的教学方法实际上从来都是折中的。到了20世纪90年代末,超越教学法概念的必要性成为外语教学领域的共识,“后方法”外语教学理论应运而生。“后方法”不同于任何一种传统意义上的教学法流派,它不是呆板凝固的锦囊妙计式教学法,而是一种灵活、动态、开放的外语教学思想。“后方法”提出了“学习者自主”和“教师赋权”等核心理念,鼓励教师将课堂教学实践理论化,将教学理论知识实践化(成晓光,2006)。



“后方法”时代的到来,一方面使教师摆脱了“方法”的拘囿,另一方面也要求第一线学科教师的教学观念要有根本性的变化。此次调研发现,对很多外语教师来说,课堂教学还是以教师为中心,以教师讲解为主,学生很大程度上还处于一种被动的地位。一些教师在访谈中流露了对改变目前教学方法的种种担心,“学生是否接受(新方法)”,“教学评估体系是否认可”,“(新方法)是否有效”等等。然而,正如 Willis 与 Willis (2002: vi) 所说,“这种担心是可以理解的,但是这不应该阻碍我们挑战现有的习惯做法。的确,这样做会有‘把小孩连同洗澡水一起倒掉’的风险。但是即使是这样,也不应该推卸责任,不去寻求可行的替代方案。”因此教师应该主动更新观念,迎接新的教学挑战。

在课堂教学过程中不仅要注重教师“教”的活动,更要关注学生“学”的活动,加强课堂互动,真正落实大纲提出的“在加强基础训练的同时,采用启发式、讨论式、发现式和研究式的教学方法,充分调动学生学习的积极性,激发学生的学习动机,最大限度地让学生参与学习的全过程”(高等学校外语专业教学指导委员会英语组,2000),“实现从以教师为中心、单纯传授语言知识和技能的教学思想和实践,向以学生为中心、既传授语言知识与技能,更注重培养语言实际应用能力和自主学习能力的教学思想和实践的转变,也是向以培养学生终身学习能力为导向的终身教育的转变”(教育部高等教育司,2007)。当然,具体的课堂教学还有赖于教师根据教学对象的不同特征和客观的教学条件,博采众长,在课堂中作出创造性的教学决策。

Harmer (2007) 认为好的课堂活动应该具有一定的目的,能达到一定的学习效果。课堂教学中教师要合理分配语言知识讲解和语言实践的时间,选择学生感兴趣、有话可说的话题,设计贴近学生生活的语言活动,除了设计问答等形式的师生互动外,可以开展诸如小组讨论、课堂辩论、情景访谈、合作项目等生生互动活动。Johnson (2000) 指出生生互动如果能够组织的好,对于学生的认知发展、教育成就和社会能力将有着很重大的意义。Boud、Cohen 与 Sampson (2010: 413-426) 的研究也表明各种形式的结对学习、合作或协作学习正在

被越来越多地使用,以帮助学生达到多种学习效果。教师应该通过各种形式的课堂互动活动使学生在实践所学的语言知识的基础上内化语言基本技能,并形成语言知识与交际能力相互促进的良性循环,以达到在夯实听、说、读、写、译的基本技能的基础上训练学生的英语综合应用能力,促进学生认知能力和创新能力的发展的目的。

### 3. 增进师生交流,拓展课堂教学

在高等教育中,师生交流是学生成长过程中至关重要的影响因素,是人才培养的重要环节。以往研究表明,良好的师生关系会激发学生的学习动机并促进其学习成绩提高(Yunusa, Osmana & Ishaka, 2011),可以促进学生更好的参与学校教学活动及教学之外的其他有目的的教育活动(朱红、文东茅、许锐,2010)。在此次调研中我们发现,师生之间主要是“授受关系”,师生在课堂教学中互动不足,课外交流频率较低、深度不够。

教师的人际交往行为是课堂心理环境的一部分。Wubbels、Creton 与 Hoomayers (1992)将教师行为分为教学方法和人际交往两个层面,而后者关系到创造和维持有利于学习的、积极的课堂气氛。Wubbels 等人还运用“教师互动问卷”,从领导、帮助、友谊、理解等八个方面研究了师生交往。调查显示师生人际关系是影响学生认知和情感的重要因素。在师生交往中教师的“领导”兼具“友谊”与“理解”的行为会促使学生提高学业成绩并对所学的学科有更加积极的态度(引自 Williams & Burden, 1997: 200)。因此,在课堂教学中教师要努力创设一种交流的氛围,改变“教师一讲到底,学生被动接受”的局面。教师一方面要让学生多说话,在课前准备有效的教学材料,设计合适的教学活动,在课上多用“为什么”、“请说说理由”等引导学生说话;另一方面要多倾听学生的说话,允许学生发表不同的见解,并对学生的发言进行恰当的评价,这样既可以知道学生的问题所在,从而进行有针对性的教学,也可以促进课堂教学师生之间交流的深入,创造和谐平等的课堂氛围,并增进师生之间的情感。

师生情感关系不仅会对师生之间的课堂学习交流产生影响,也会

对师生的课外学习交流产生“最重要的、正向的影响作用”(朱红、文东茅、许锐,2010)。课外学习是课堂学习的延伸。对于外语学习来说,课堂内的语言实践是远远不够的,课堂之外的“英语角”、“英语演讲”、“读书大赛”等语言实践活动则可以给课堂教学活动提供有益的补充。因此,一方面教师本身应该主动对学生的此类课外活动进行指导,并利用诸如电话、QQ、电邮以及网络教学平台等现代技术手段增进与学生的学识交流和情感交流,将师生交流从课内拓展到课外;另一方面,学校的管理者应该给教师提供相应的制度保障,可以在给教师提出一定量的课外师生交流要求的同时把教师在课堂之外和学生的互动和交流作为课堂教学的延伸,计入工作量。

## 小结

课堂教学是外语教学和外语学习至关重要的环节。外语教学的理论、方法策略、实践活动在课堂中汇聚并得以体现。各种语言教学理论的发展影响着教学大纲、教学方法策略的变革,进而反映在课堂教学实践的方方面面。

30多年来,我国众多的研究者本着促进课堂有效教学的信念对课堂教学各个层面出现的现象、问题进行了探讨和探索。在本章中我们将我国外语课堂教学研究分成三个阶段,分别是起步阶段(1980—1990)、稳步提高阶段(1991—2000)和发展创新阶段(2001—2011)。在课堂教学理论研究方面,研究者从早期以引介国外语言教学理论为主逐渐过渡到了发展创新阶段对语言教学理论在课堂教学中的应用的实证研究。在课堂教学模式和方法的研究方面,研究者根据语言教学理论所衍生出来的各种教学模式与方法,进行了基础性研究和应用性研究,其数量是课堂教学研究三个层面中最多的。在课堂教学的实践层面的研究,相关论文的数量虽不如第二层面关于课堂教学模式和方法的论文,但内容从如何在课堂中培养学生的各项能力到某一门课程的教学设计与教学技巧,从师生互动、教师提问、反馈、纠错等

课堂教学行为,到学生的情感因素、课堂环境以及教师素质等影响课堂教学的诸多因素,涉及课堂教学实践的各个方面。然而我们也发现,总体而言,我国的外语课堂教学研究还存在着关注教学理论及方法策略多于关注教学实践以及实证研究占比较低等问题。

此次对华东六省一市 16 所高校的课堂教学情况的调研,我们主要关注课堂教学的实践层次,并采用了问卷、访谈、课堂观察等实证研究的方法,无疑是对当前外语课堂教学研究的有益补充和探索。研究中我们发现即使在我国经济、教育水平较发达的华东地区,高校英语课堂教学也存在着一些问题,这些问题包括课堂教学设计中对教学过程的具体细节关注不够,课堂活动学生参与度不高,师生互动不积极,以及师生关系不够密切,师生交流较为有限等。就此我们对课堂教学实践提出以下建议:1)明确课堂教学目标,重视课堂教学设计;2)创新教学方法,组织多样化课堂活动;3)增进师生交流,拓展课堂教学。

我们希望借此能使课堂教学实践更好地体现先进的教育理念,整合有效的教学方法,优选符合学生需求的活动,构建和谐的教学心理环境,拓展教学的深度与广度,以便为实现教学大纲所制定的教学目标,培养高素质的人才服务。

## 第七章 教学评估

### 引言

2010年,人大代表叶青提出“高校英语教学可试验外包”,<sup>①</sup>再次引发人们对高校英语教学的思考。他著文批评中国的高等教育官僚化、学术腐败、创新乏力,指出中国大量高校培养的学过英语的学生,要出国留学或考研深造,都要到社会培训机构去重新回炉,否则就考不上。由此,他得出结论:大量高校的英语教学落后、保守、脱离实际。

当然,也有专家认为叶青的说法过于片面,大学生的英语水平高低不能纯粹归咎于高校的英语教学,而是和整个英语教学体系特别是中学阶段的教学情况息息相关的。

那么高校英语教学和英语教学改革的成效到底如何? Brown (1995)、Nunan (1988)和 Richards (2001)指出评估作为外语教学的必要环节,是检验教学效果和提高教学质量的必要手段。Rowntree (1987: 1)也曾说,“如果要了解教育体制的真相,就要去了解评估程序。”

为保障高等教育质量,教育部高等教育教学评估中心于2004年8月正式成立,建立了五年一轮的高等学校教学质量评估制度并制定

---

① <http://edu.people.com.cn/GB/11091192.html>

了相应的评估指标。《大学英语课程教学要求》(2004,以下简称《课程要求》)的教学评估主要涵盖地方和微观层面的评估,包括对学生学习和教师教学的评估,主张“以评促学、以评促教”。为了避免英语教学中的应试教育倾向,《高等学校英语专业教学大纲》(2000,以下简称《英专大纲》)几经修订,对课程体系以及测试型评估提出了以校为本的建议和要求,提出正确对待四级和八级统考,防止为准备统考而影响正常的教学秩序。《课程要求》则建议采用形成性教学评估方式,关注学生的学习过程。

十几年来,《课程要求》和《英专大纲》的建议是否在各高校得到了落实?在教学实践中,以大规模测试为代表的终结性评估是否仍对英语教学起着举足轻重的作用?形成性的教学评估实施情况如何?学校的教学评估体系是否根据大纲建议实施了改革?教师教学评估的现状如何?教学评估是否起到了促学、促教的作用?

为了了解各高校的教学评估状况,我们选取了华东六省一市不同层次和类别的16所高校为调研对象,通过师生问卷调查、访谈和课程观察等方式全面了解大学英语教学评估现状,总结各校大学本科阶段公共英语教学和专业英语教学的评估运作情况。同时作为本科教学评估的一部分,我们也从侧面了解教育部本科院校教学对高校英语教学所起的作用。

## 第一节 外语教学评估理论概述

### (一) 外语教学评估概念解析

20世纪上半叶,Tyler(1949)提出了以教育目标为核心的教育评价原理。60年代人们开始注意评估对教学的反馈作用,利用评价的结果来诊断教学问题并提供导向,Bloom提出了要对教育目标进行评价,Scriven在1967年区分终结性评估和形成性评估。70年代以后人们逐渐重视评估对个体发展的建构作用。

教育评估的发展过程可以折射出学习理论的发展轨迹。行为主义理论认为重复性的操练可以强化学生的学习行为。在这种理论支撑下的评估是以知识为核心的检测,主要由老师来检测学生的学习情况。认知主义理论指导下的评估则试图全面了解学生的水平和能力,不再局限于学生对知识点的掌握情况。以 Gardner 的多元智能理论为例,该理论重新对智力作出定义,强调学生在不同学习能力方面的差异,为不同的学生提供适合他们的发展机会和相应的帮助; Vygotsky 的“临近发展区域”理论(ZPD)作为社会认知理论的一种,主要是根据学生的现有水平,由同伴或老师给予适当的帮助,使其充分发挥其潜能。在这些认知理论支撑下的评估机制旨在发掘学生的不同能力和潜能,以提供必要的帮助和学习资源。人本主义理论要求以学生的需求为出发点,注重他们的个性化发展。在教学中倡导以学生为中心,以兴趣培养和技能提高为目的,而且学生可以作为评价主体来评价教师(Ornstein & Hunkins, 2004)。综上所述,我们可以看出评估重点逐渐从大众化、标准化、量化研究向个性化、人性化和质化研究转移。

人们对评估功能的认识历程历经心理测量时期、目标中心时期、标准研制时期和个性化评价时期(陈玉琨,1999)。对评估功能的认识和学习理论的梳理有助于明确评估的方向,如评什么、为什么评、怎么评等,也可以帮助我们撷取各家所长,根据教学目标选取合适的评估方式和手段。

从教育评估、课程评估到教学评估,“评估”这个术语广泛应用于教育学的各个领域,我们有必要对此进行梳理。在术语的选择上,“评估”是综合性的、多侧面的,“评价”侧重于价值的判断,在本实验报告中我们统一使用“评估”。

教育评估是最广义的概念,适用于教育工作中的各个环节,可以是对教育领域内的政策方针、管理行政、课程教学、教师发展等等方面的评估,包括对学校、课程、教材、教学、教师、学生、学习等所有方面的评估;课程评估则是针对某门课程进行评估;教学评估又称教学评价,是对教学主体(即教师和学生)的教与学的评价。

在外语课程设计中,“评估”概念贯穿整个教学过程。Nunan (1988: 123) 提出评估并非课程设计的终极产品,而是贯穿于教学计划制定的任何阶段。Johnson (1989) 和 Brown (1995) 也持有类似的观点。

Brown (1995: 218) 将“外语课程评估”定义为“为促进和改善某一特定机构所在环境的课程并评价其有效性而对所有相关的信息进行系统的搜集和分析”。Richards (2001) 的定义是“搜集语言项目不同侧面的信息,以便了解该项目的进展和其成功程度,并由此作出各种决策。例如,该项目是否符合学习者的需求,是否要对实施该项目的老师作进一步的培训或者学生是否有很大的收获。”

Nunan (1988: 116) 认为评估可以从宏观层面、地方层面和微观层面开展。宏观层面是指国家层面的评估,通常由评估专职人员执行;地方层面指学校或机构层面的评估,通常由校方管理人员和教师执行;微观层面指班级层面的评估,通常由教师和学生执行。

Brown (1995: 217) 的课程评估体系图(图 7-1) 显示,持续性的课程评估贯穿于课程体系的各要素中:需求分析、课程方案评估、教材评估、教学评估。

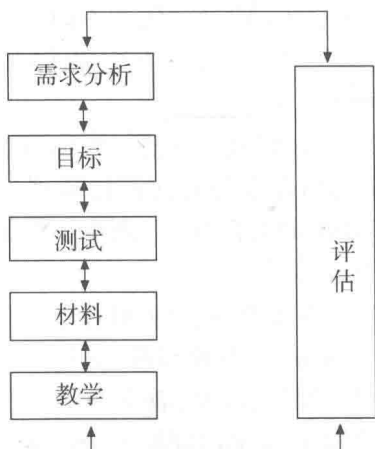


图 7-1 Brown (1995) 课程评估体系



夏纪梅(2003)提出课程评价是检测课程设计、课程大纲在课堂教学的实施效果以便做出相应改进的过程,是检测达标的方法。课程评价涉及面很广,如教学目标设定是否合理,教材的广度、难度、趣味性是否合适学生的需求,教师的备课和课堂教学能力,大纲和教材的实用性,课程进度安排的有效性,考试的方式以及教学仪器的使用情况等。课程评价不仅要关注学生的学业成绩,而且要发现和发展学生多方面的潜能,了解学生发展中的需求,帮助学生认识自我、建立自信,促进学生在原有水平上的发展,发挥评价的教育功能。

综上所述,外语课程评估是对某一门外语课程的整体评估,一般包括搜集信息、判断赋值和作出决策三方面的内容。所谓课程评估,主要指在一定的理论框架下,根据评估听众的需求,确定评估目标,并设计相应的评估模式,对特定环境下的评估对象进行量化和质化数据的收集,从价值上对所搜集的信息进行分析和判断,即对该课程是否达成预设目标、进展情况如何、效果如何、是否需要改进等进行客观衡量和科学判定的系统过程。其目的是根据所搜集的信息,做出价值判断,并在此基础上调整、改进、完善甚至放弃该课程。教学评估(评价)作为课程评估的一部分,主要是根据教学目标搜集和教学活动直接相关的信息,分析其教学活动效果和进展情况,并作出决策的过程。

教学评估主要从教学发展的角度来督促教学并了解教学效果。教学评估可以有不同的分类方法。从评估主体来划分,可分为外部评估和内部评估。例如,社会上大规模的水平测试为外部评估,而由教师设计的检测学生学习情况的测试则属于内部评估。从教学目的来划分,教学评估可分为形成性评估和终结性评估。终结性评估是以考试为代表的评估形式,注重学习的结果;形成性评估以学习为目的、注重学习的过程(Leung & Mohan, 2004: 336)。从评估对象来划分,可以分为评教和评学两大类。课程评估、教学评估和形成性教学评估之间的关系如图 7-2 所示:

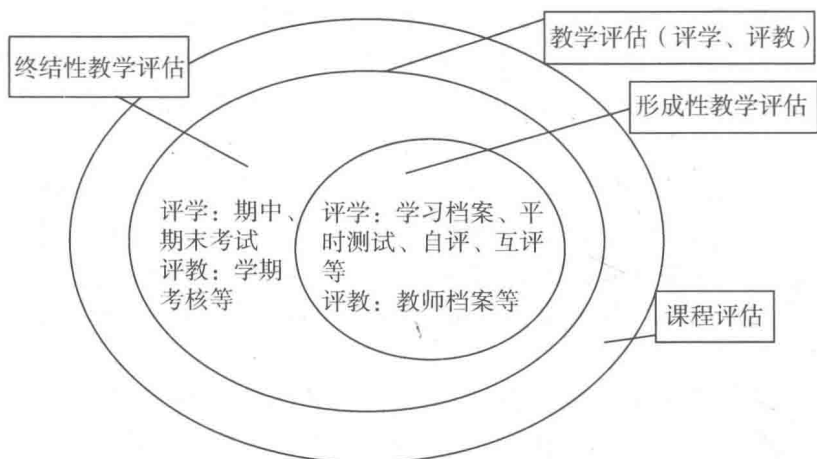


图 7-2 评估关系图解

全美州首席教育官理事会 (The Council of Chief State School Officers<sup>①</sup>) 对形成性评估的定义是: 教师和学生在学习过程中所采用的, 能提供反馈, 用以不断调整教学, 从而使学习尽可能达到既定的教学目标的过程。Bachman 与 Palmer (1996) 发现形成性评估较之终结性评估更能促进学生的学习进步, 其他相关研究 (Harlen & James, 1997; Genesee & Upshur, 2001) 也证实了这一点。Black 与 William (1998) 通过总结和回顾形成性评估的实例说明了其效用, 其中即时的具体的评价尤其能增强学生的学习动机。在具体操作方法上, Richards (2001) 阐述了形成性评估的 12 种方法; Genesee 与 Upshur (2001) 详细描述了测试以外的各种评估方法, 如课堂观察、学生档案建设和日记记录等, 为我们开展形成性评估提供了有力的借鉴。

不仅如此, 形成性的教师教学评估作为一种教师评估模式, 受国外的教师专业化发展影响 (Bailey, Curtis & Nunan, 2001), 是关注教师专业发展的教师评估, 强调诊断教学中存在的问题, 鼓励教

① <http://www.ncpublicschools.org/accountability/educators/vision/formative>

师自我反思与总结,以便促进教师改进,是为了克服教师问责制(teacher accountability)体系下只注重学生学习结果的弊端而提出的一种评估模式(蔡永红,2007:50)。其中,教师档案袋是形成性教学评估的一种形式(王斌华,2004;马海涛,2004)。

## (二) 国内外外语教学评估体系

英语教学评估理论研究和语言教学实践息息相关。而各国的量化语言能力评估标准和教师教学评估标准作为教学评估的重要组成部分,不仅反映了教学评估理念,也在一定程度上对各国的语言教学起到了指导作用。下面我们将介绍欧美的语言教学评估体系,反思我国外语教学评估体系的问题和差距。

### 1. 国外语言学习评估体系

#### (1) 美国的语言评估标准

美国的语言教学标准体系根据分工由不同的部门负责制定,国际英语师资专业协会(TESOL)制定英语学习标准,美国外语教学委员会(ACTEL)负责制订外语教育标准。

1997年颁布的TESOL标准(TESOL Standards)不仅关注学生的学习情况,还关注学校的教学状况。该标准的设计基于三大研究问题:

1. 受过良好教育的学生应该知道什么?能做什么?
2. 可以帮助学生达到学习目标的学校教学体系具备哪些特征?
3. 保证教学质量的学校管理体系具备哪些特征?

TESOL标准中的评估体系囊括学前到12级的英语能力标准。在级别划分上,可分为学前、1—3级、4—5级、6—8级和9—12级五个学习阶段,类似于我国从幼儿园到高中的教育体系。学习者的语言水平可划分为五个层次,在第四个阶段就要求学生“能较自如地进行日常交流和学术交流,但在脱离上下文的情况下会有一些困难”,在第五个阶段要求学生“能和讲母语的同伴自如交流各种话题,善于

使用各种习语和口语类表达,表达流畅,用词到位”。

除了 TESOL 的学习标准外,由美国外语教学委员会<sup>①</sup>负责制定的外语教育标准同样值得我们参考和借鉴。1996 年出版的《外语学习标准:为 21 世纪做准备》(*Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*)以五个 C 构建了外语学习衡量标准。它们是交际、文化、沟通、比较和社区参与(communications, cultures, connections, comparisons, communities),即能用英语以外的语言进行多种话题口头和笔头的交流和展示;能理解其他文化的惯例和视角的关系、产品和视角的关系;能通过外语巩固和强化其他学科的学习,获取其他文化特有的信息;能够通过对比更好地理解语言本质和文化概念;能融入校内外多语社区,并享受学会外语所带来的愉悦和充实。

美国外语教学委员会针对学生的各种语言能力评估需求先后出台了各种语言能力和语用能力方面的细则<sup>②</sup>。其中语言能力分级标准分为口语能力标准和书写能力标准两大类。

以口语语用能力为例,分为初级、中级、高级和优等四个档次,分别从任务功能(global task and function)、内容情景(context/content)、准确程度(accuracy)和文本形态(text type)四个方面来衡量学习者的能力。

可见,美国的外语教学注重听说,体现了交际主义的语言观,把学生语言交际和应用能力的提高作为教学目标,这样的教学理念和方式就不可能产生类似于“聋哑英语”的问题。

## (2) 欧盟的语言教学评估体系

《欧洲语言教学评估共同纲领》(A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment<sup>③</sup>),以下简

① <http://www.actfl.org/about-the-american-council-the-teaching-foreign-languages>

② 这些细则分别是: The ACTFL Proficiency Guideline (1986), ACTFL Performance Guideline for K-12 Learners (1998), ACTFL Integrated Performance Assessments (2003)。

③ [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp)

称《共同纲领》)由欧洲委员会根据其语言政策《多语和多元文化的欧洲》(1997—2000)制订,于2001年正式颁布,2003年修订出版。《共同纲领》是欧盟各国外语教学和评估的标准,主要涵盖语言学习、教学及评估三大部分内容,旨在为欧洲语言教学的课程设计、大纲制订、语言测试和教材编纂提供一个共同的基础和参考。其中第三章提出了使用欧洲14种语言的语言能力指标,第九章详细描述了语言评估的各种细则。

《共同纲领》将语言能力分为“一般语言能力”和“语言交际能力”,前者包括知识、技能、个性、学习能力等;后者包括语言学能力、社会语言学能力和语用能力三方面。语言交际能力以行动为导向,把语言交际活动分为“语言理解”、“语言产出”和“互动”,强调通过现实的语言交流来实现交际任务。

为了落实《共同纲领》,欧委会还编制了《一般指南》和《使用手册》,供教育政策制定者、课程开发人员、教材编写者、考试委员、教师、教师培训人员、学生等参考。

和《共同纲领》配套的手册《欧洲语言档案》(European Language Portfolio<sup>①</sup>)于2000年颁布第一版,2004年出版的第二版补充了执行说明。该档案主要由三个部分组成:1)语言护照(language passport),记录学习者对外语语言水平的自评以及相关语言资历资格和重要的外语使用经历;2)语言学习过程记录(language biography),记录个人的语言学习目标,监测学习进展,制定语言技巧习得方式,记录和反思重要的语言学习和跨文化学习的经历;3)文档(dossier),包括个人所取得的相关国家资格认证和展现自己能力和成绩的学习成果(Little, 2005)。这份档案可以动态地记录和反映学习者的各阶段学习情况和语言技能发展,为下一阶段的学习或到国外就业提供参考。

《欧洲语言档案》注重学习者的自我评价,学习者可以定期对自己的学习过程和经历做描述性的总结和评价,也可以根据档案制定

① <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>

之初所列出的对照表来测评自己的学习档案(Little, 2005)。Little (2009: 222)以爱尔兰成人移民和小学新生的教学实践为例证明了学习档案建设能有效提升学习者的自主学习能力。

《共同纲领》和《欧洲语言档案》在评估方面各有侧重:前者提供不同语言的统一的语言能力标准,注重交际语言使用和语言交际;后者关注学习者个人,从自评体现学习者为中心的学习模式,以档案为媒介来促进学习者自主和反思。

从上述介绍可见,美国和欧洲的语言教学评估体系是在其语言政策的指引下制定的,体现了各国的语言战略定位,强调语言能力的发展和培养。这些国家的教学评估体系从初级到高级是一个完整的连续体,提出了语言的分级标准供各阶段的学习者自评和反思。

这些语言教学评估体系给我们的启示是语言教学并非孤立的。我们不仅要从多方面评估学生的学习状况和水平,还需要评估各种教学环境,尤其是所在学校的教学环境。在语言学习方面,学生不仅需要学习语言本身,更需要了解该语言的文化背景和内涵,把语言学习和其他学科的学习联系起来,能进行日常交流和学术交流,尽可能在实际生活中加以应用,兼顾语言的工具性和人文性。教师评价学生也要善于使用多种策略,促进学生的心智发展,培养他们解决问题的能力。

## 2. 国外教师教学评估体系

20世纪初欧美各国就开始了教师评价体系的探索。50年代,教师评价制度在西方产生;70年代,教师评价体系开始在各国建立起来,如英国教师联合会已先于政府自行制定了评价教师的各种措施与奖惩标准。80年代以来,各国政府和教学机构先后发布了各种报告、文件或计划,体现出对教师评估的日益重视。美国政府于1983年发布了《国家处于危机之中:教育改革势在必行》,于2000年发布了《美国2000年:教育战略》等纲领性教育改革文件;英国高校校长委员会(CVCP)和大学教师工会(AVT)于1987年达成大学建立教师评估制度的协议;日本内阁于2002年通过了《关于体制改革的三年计

划》,要求“2003年内要在全国的高等教育机构全面导入大学教师评估体系”(葛新斌、姜英敏,2004:78)。

教师教学评估主要是通过考核教师教学情况,提高教学质量,促进教学。就评估目的而言,可分为奖惩性教师评价和发展性教师评价两大类(刘尧,2001)。奖惩性教师评价以奖励和惩处为最终目的,通过对教师工作表现的评价,做出解聘、晋升、调动、降级、加薪、减薪、增加奖金等决定;而发展性教师评价以促进教师的专业发展为最终目的,更倾向于教师的自我发展。

美国教师教育评估委员会(National Council for the Accreditation of Teacher Education)针对教师教学推出了评价量表,包括学科内容和教法、学生发展、学习者个体差异、教学策略、动机管理、沟通技巧、教学设计、教学评估、反思和专业发展、学校和社区发展等方面,主要是为教师的自我评价和发展提供一个有据可依的参考标准。

按照该标准,教师必须了解学生是如何学习和发展的,并提供促进学生智力、社会性以及个性发展的机会;教师指导并能利用各种教学策略提高学生批判性思维能力、提高解决问题的能力 and 操作技能;教师要能利用对个体以及群体动机、行为的理解,创造一个能够促进积极的社会性互动、积极的学习参与和自我激励的学习环境;教师运用正式和非正式的评估策略评价学习者在心智、技能等各方面的发展,并确保其持续发展。

可见,美国教师教育评价标准是基于形成性评估理念制定的,指导教师关注教学过程的每一个方面,为教师的专业化发展提供了参考,也是教师自我评估的依据。但是这种定性的评估方式标准模糊,过于温和,对教学管理不适用。

近年来,教师教学质量评估趋向多元化,各国在评估指标、评估主体和流程等方面进行了各种尝试。

1998年,英国提出的绩效管理体系(performance-related pay)将绩效与薪金挂钩,意在整合多种教师评价模式的功能,避免原有各种评估制度的弱点(蔡永红,2007)。但英国的绩效管理体系在实际操作中还是存在一定困难,诸如短期量化指标和长期专业发展目标之

间的冲突,由于对指标的过度关注而忽视了教育的本质,牺牲一些非量化的质的目标,评价投入了大量的时间和经费等等(王小飞,2002:46—47)。

日本自20世纪90年代开始逐渐导入学生参与下的教学评价制度,教师不再是单纯的研究者,他们开始关注大学教学教育事务。日本的教师评估分为教育活动评估、科研活动评估、社会活动评估、校内管理活动评估四个方面,采用定量评估和定性评估两种方法。评价周期为每三年一次(研究活动为每五年一次),用于量化评估的各类数据则由教师个人根据学校提供的“个人评估调查表”每年填写并提交到本部门负责人处(葛新斌、姜英敏,2004:80)。

新西兰高校的教师教学质量评估以教师课堂教学质量评价和课程评估为主要内容(赵菊珊,2007)。在对教师教学态度、教学方法和教学效果进行评价的同时,学生课堂、课外学习努力程度、学生自主学习能力等学生因素也应进行评价,体现教师“教”的质量与学生“学”的质量的相互联系和统一。值得一提的是,新西兰大学开展教学评估主要是考察教师的发展,以便有针对性地开展教师培训。

可见,教师是高校发展的核心力量,高校导入竞争机制,挖掘优秀人才已经是不可避免的趋势。如何将教师教学评估机制的作用最大化,如何借鉴各国教师教学评估经验,如何融合量化和质化的指标,全方位多角度地评价教师,将是各国政府和高校继续努力的方向。

综上所述,国外的语言教学评估体系历经变革,反映了某个区域或国家的宏观语言政策演变和各阶段的社会需求。各种语言能力标准和教师教学评估体系由专门机构统一规划,各种等级系统、连贯,指标明确、可行性强,具有较强的借鉴作用。

### 3. 国内外语教学评估体系

我国的各阶段教学评估体系也是经过各方考察调研、试行和打磨的结果。只是中国的英语教学评估体系目前尚不连贯,中小学阶



段的《全日制义务教育英语课程标准》、大学阶段的《课程要求》以及《高等学校英语专业英语教学大纲》分别由教育部的不同部门负责,各阶段教学自成体系,尚无统一连贯的标准和课程设计。本章节主要关注我国高等教育阶段教学大纲对教学评估的指导性建议以及相关的高校外语教学评估工作。

### (1) 高校外语教学评估体系

回顾历史,新中国成立以来,教育部先后组织制定了五份《大学英语教学大纲》,从最初的文理分开到后来的文理兼容,分别为1962年颁布的《公共英语教学大纲》(高等工业学校五年制用)、1980年的全国《高等学校理工科公共英语教学大纲》、1985年的《大学英语教学大纲(理工科本科用)》、1986年颁布的《大学英语教学大纲》(文理科本科用)、1999年的《大学英语教学大纲(修订本)》(高等学校本科用)、2004年颁布的《大学英语课程教学要求(试行)》以及经过三年试点于2007年正式出版推广的《大学英语课程教学要求》。

这些不同版本的大学英语教学大纲以及教学要求反映了不同时期的大学英语教学目标。1962年版《教学大纲》主要是为学生今后阅读本专业英语书刊打好基础,要求学生“掌握阅读一般科学技术书籍所必需的语法知识”,“能阅读内容为学生所能理解的一般科学技术书籍”。1985年版的《理工科大綱》教学的目的是培养学生具有较强的阅读能力,一定的听和译的能力以及初步的写和说的能力,使学生能以英语为工具,获取专业所需要的信息。1986年版的《文理科大纲》与《理工科大綱》内容基本相同。1999年版《大学英语教学大纲(修订本)》的教学目的则是培养学生具有较强的阅读能力和一定的听、说、写、译能力,使他们能用英语交流信息。2004年版《课程要求》更加注重对学生听说能力的培养。2007年颁布的《课程要求》是在2004年试行版的基础上修订的,在知识(尤其是词汇量)与技能、文化意识和自主学习方面和2001年颁布的《全日制义务教育英语课程标准》(实验版)实现了一定程度上的衔接。然而,由于大学英语教学和基础阶段教学分属不同的部门管辖,《课程要求》并没有延续基础阶

段的级别,两个阶段教学大纲的关注点也存在差异:《课程要求》所关注的重点是基本知识与技能,而《课程标准》还关注学生的情感、态度、学习策略等。

《课程要求》中教学评估部分的指导意见和教学目的相呼应。1999年以前的教学大纲中的教学评估以测试为主导,尤其是1985年和1986年的大纲规定:“基础阶段各级教学结束时均应安排考试。其中第四、第六级结束时,应按本教学大纲的要求进行全国统一考试”(戴炜栋、胡文仲,2009:470)。自1987年开始实施的大学英语四、六级标准化考试每年涉及上千万考生,在社会上产生了较大的影响。四、六级考试实施20多年以来,在题型和考试方式方面随着大纲的更替历经变化,从最初对应结构主义教学大纲的85%的客观题(包括大量的词汇语法题)到增加简答题、复合式听写等体现语言能力的题型,关注主观的写作部分和客观题型的相关性,再到注重语言的交际性,加大听力试题的比例,取消分散点词汇语法题,增加口试,体现出听说领先的课程要求和交际主义语言观。而2004年版《课程要求》则明确了多层次的教學评估,提出了形成性评估和终结性评估:

对学生学习的评估分为形成性评估和终结性评估两种。……形成性评估是教学过程中进行的过程性和发展性评估……

形成性评估包括学生自我评估、学生相互间的评估、教师对学生的评估、教务部门对学生的评估等。形成性评估可以采用课堂活动和课外活动记录、网上自学记录、学习档案记录、访谈和座谈等多种形式,以便对学生学习过程进行观察、评价和监督,促进学生有效地学习。

终结性评估是在一个教学阶段结束时进行的总结性评估。终结性评估主要包括期末课程考试和水平考试。

和前几个版本的教学大纲相比,《课程要求》更关注学生的学习过程,提供了学生英语能力自评/互评表。《课程要求》对教学评估的描述和建议体现了教学评估体系的多元化进程,也体现了教学理论演变过程。学生不仅是教学评估的对象,而且还是教学评价的主体;不仅可以评价自我表现,而且还可以评价同学表现和教师

表现。

除了对学生学习的评估外,《课程要求》对评价对象也有了拓展,还评价教师的教学情况,从而正式将教师教学评价纳入教学评估范畴:

教学评估还包括对教师的评估,即对其教学过程和教学效果的评估。对教师的评估不能仅仅依据学生的考试成绩,而应全面考核教师的教学态度、教学手段、教学方法、教学内容、教学组织和教学效果等。

各级教育行政部门和各高等学校应将大学英语课程教学评估作为学校本科教学工作水平评估的一项重要内容。

《课程要求》对教学评估的说明,尤其是在评价范围、评价内容、评价对象和评价主体方面的建议,能够反映出大学英语评估体系正在向多元化方向发展。

和大学英语教学大纲对教学评估的改革力度相比,英语专业教学大纲在教学评估方面的改革并不明显,仍然偏重于测试方面的描述。2000年颁布的《高等学校英语专业教学大纲》是在1989年和1990年两份大纲的基础上修订完成的,明确了外语专业人才的培养目标 and 人才规格,把基础阶段英语教学大纲和高年级英语教学大纲合并打通,描述了英语专业必须开设的三类课程,对二级、四级、六级和八级提出了具体要求。虽然大纲提出了考试并非唯一的评估手段,提倡采取灵活多样的方式对学生的学习情况进行评估,但并没有给出具体的建议。此外,英语专业教学大纲也没有涉及对教师的评价。总体来看,英语专业教学大纲对教学评估的修订主要是体现在外语测试方面,包括全国性的英语专业四、八级考试和英语课程的评测。

由此可见,我国的高等教育阶段英语教学大纲虽然在教学评估方面已开始呈现出多元化、形成性的评估趋势,但和国外的教学评估机制还有一定距离,有必要继续学习、完善。

## (2) 高校外语教学评估历史

自1985年国家教委颁布《关于开展高等工程教育评估研究和试

点工作的通知》<sup>①</sup>以来,我国高校评估已有了 20 多年的历史。

随着高等教育从“精英型”向“大众化”的转变,高等教育的评估法规、指标和评估形式也在不断变化,如从 1994 年的分等级评估方案(合格评估、优秀评估和随机性水平评估)、2002 年的合并方案,到 2003 年《2003—2007 年教育振兴行动计划》中所提出的“五年一轮”的高校教学评估设想,再到 2004 年 8 月教育部高等教育教学评估中心成立后确立的五年一轮的评估制度。2010 年 10 月底到 11 月初,教育部成立了“全国高等教育质量保障与评估机构协作会”,围绕“提高质量:保障体系、评估制度与运行机制”这一主题邀请海内外专家学者共同研讨,致力于建设以高校教学评估和专业认证为主要内容的综合性评估体系。

教育部本科教学评估的目的是“以评促建、以评促改、以评促管、评建结合、重在建设”。在英语教学评估方面,教育部也组织了各种调研。

2006 年 3 月,教育部委托大学外语教学指导委员会、大学英语教学改革联络办公室,对全国 50 多所高校大学英语教学改革情况进行考察调研,并形成《大学英语教学改革进展情况的调查报告》。教育部组织大学外语教学指导委员会委员专家在 2006 年六月中旬分成六个调研小组奔赴各地,对 19 所示范点院校和 18 所一般试点院校进行实地调研。2007 年 4 月 1 日,教育部组织召开了教育部本科教学专家委员会第四次全体会议,对 2006 年 133 所参评高校现场考察专家组的建议评估结论进行审议。在外语专业本科评估方面,2002 年教育部出台了“高等学校外语专业本科教学评估方案”,2004 年下半年试评四所各层次院校,2005 年上半年对评估组专家培训,2005 年下半年开始正式对全国部分院校的英语专业本科教学进行评估(戴炜栋, 2008)。

高校本科和专业评估希望通过外部的要求与推动,促使学校内部教育教学和运行机制的构建和完善,提高教育教学体系的规范化

① “教育评估中心网站”<http://www.pgzx.edu.cn/zxgk/zxgk.htm>

程度与水平,建立行之有效的校内教育质量监督与评估体系,并使之常规化和长效化。然而,为了在本科教学评估和专业教学评估中取得好成绩,几乎所有参评的高校都会开展声势浩大的“迎评”活动,涉及面之广,参与者之众,事务之繁杂超出了很多人的想象(欧阳康,2006)。至于这些评估是否达到了促进教学的预期目的,有待于我们进一步探讨和论证。

自1962年的《大学英语教学大纲(试行草案)》出台迄今,我国的教学评估体系已经取得了长足的进步,教学评估的概念不再局限于测试型评估,教育部对高校教学评估也日益重视。但是和欧美等国家或区域相比较,目前我国的外语教学评估体系还不够系统化,中小学和大学的语言评估标准还不够连贯,教师教学质量评估体系尚处于摸索阶段。

### (三) 国内外语教学评估理论和实证研究

上文中,我们解读了国内外的外语教学大纲、语言评估标准和教师教学评估体系,这有助于我们了解国内外教学评估的政策和指导性建议,下面将从外语类核心期刊入手了解30年来的国内教学评估研究动态以及国内各高校的相关实践。外语类核心刊物能在一定程度上反映教师、研究者在某一阶段关注或研究的热点。课题组以“评价”、“评估”、“测试”、“考试”等为关键词检索了30年(1980—2010)来十家国内外语类核心刊物刊登的关于教学评估的论文,找到195篇相关论文。下图是各阶段的教学评估论文数量。

#### 1. 教学评估研究的发展阶段及其特点

统计结果(图7-3和图7-4)表明国内英语教学评估的研究呈稳步上升趋势。1980—1989年为教学评估研究的起步阶段,主要开展非实证研究;1990—1999年为教学评估研究的稳步提高阶段,期间非实证类研究论文的数量稳步增长,实证研究开始起步;2000—2010年为教学评估研究的发展创新阶段,实证类教学研究的论文数量激增,

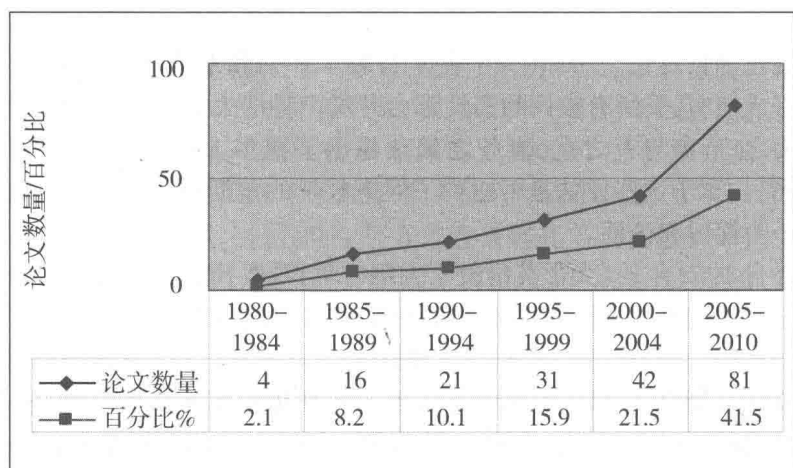


图 7-3 英语教学评估论文数量变化图

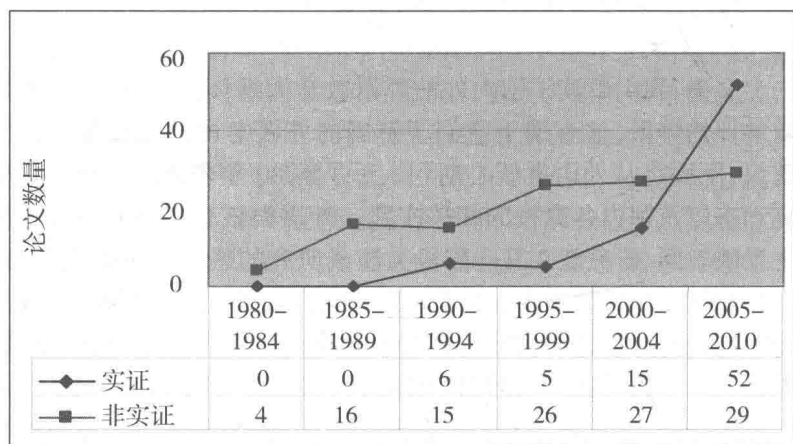


图 7-4 外语教学评估研究方法演变

说明教学评估研究的广度和深度不断加强,教学评估在教学中所起的作用越发受到了教学研究者的关注。

值得关注的是,尽管非实证类论文在教学评估论文中占有较大的比重,但它们都以推介和综述类文章为主,以语言学理论或教学理

论来指导教学评估的论文非常有限。

## 2. 教学评估的研究内容

教学评估的研究内容主要根据评估对象的不同,分为对教师教学的评估和对学生学习的评估。

### (1) 教师教学评估

检索结果表明,所选的十种外语类核心期刊中有关教师教学评估的论文屈指可数,共计4篇,分别是有关课堂教学评价的(梁家珍,1980),有关网络教学评价的(王彤、杨柳,2003;夏伟蓉、吕长竑、魏俊轩,2004)以及呼吁提升教学质量的综述类文章(王守仁,2010)。有关教师教学质量评估(评价)的文章更多发表在《比较教育研究》等教育类期刊中,主要是引介国外教师评估的方法和模式(张彦通,1996;蔡永红,2003,2007;王小飞,2002;赵希斌,2003;葛新斌、姜英敏,2004;王斌华,2004等)。

### (2) 学生学习评估

对学生学习的评估又分为测试类教学评估和非测试类教学评估。图7-5体现了各阶段评学情况的相关研究趋势。

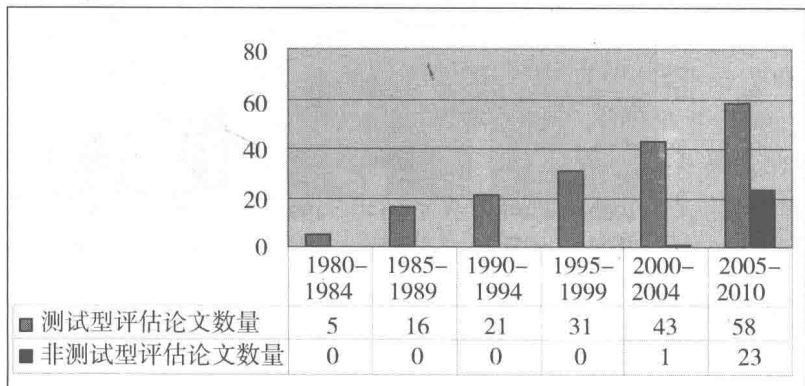


图 7-5 各阶段教学评估论文分布情况

图 7-5 表明 30 年来,测试型评估研究一直呈现稳步发展态势,而非测试型评估尚处于起步阶段,这可能和 2004 年颁布的《课程要求》有一定的关系。

图 7-6 体现出外语界的测试研究取向,研究者关注的焦点逐渐从海外考试向国内自主开发的试题转移。1980—1989 年期间主要以介绍和描述国外的大规模考试为主(何隽良,1988;孙建荣,1986;沈黎明,1989 等),尤其是 1985 年实施大学英语四级考试以后,教学评估类文章明显增多。1990—1999 年期间大规模考试逐渐引起了研究者的关注,针对大学英语四、六级考试和专业英语四、八级考试的论文较为集中;此外,他们还撰文探讨针对不同技能的检测方式以及不同的测试类型。2000—2004 年期间,由于专家和师生开始质疑大英考试带来的应试教育倾向,研究者开始探讨测试的反拨效应和评估改革的走向(杨惠中,2003),输出型能力检测,例如口语和写作等检测逐步受到重视,并且开始尝试计算机和网络检测的方式。2005 年迄今,教学评估研究呈现多元化趋势,研究者继续考察各类测试的信度和效度。同时,随着《课程要求》的颁布,教学评估研究的广度和深度不断加强,评估的手段趋于多样化,计算机网络考试的相关探讨不断增多,非测试型评估方面的研究论文数量快速增长。教学评估的多元化趋势在这些期刊论文中得到了充分的体现。

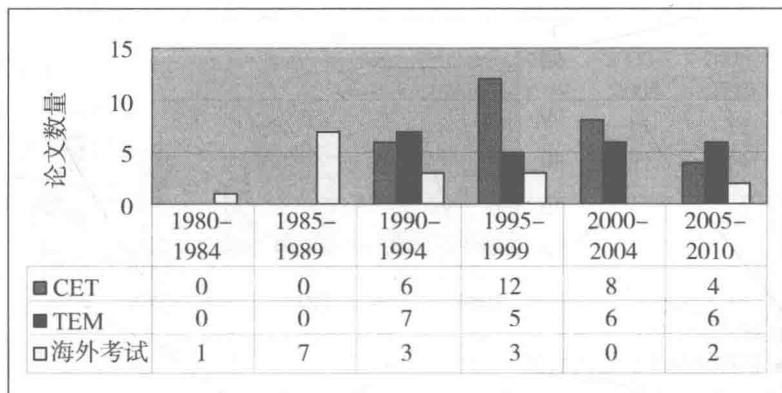


图 7-6 1980—2010 各阶段测试类论文



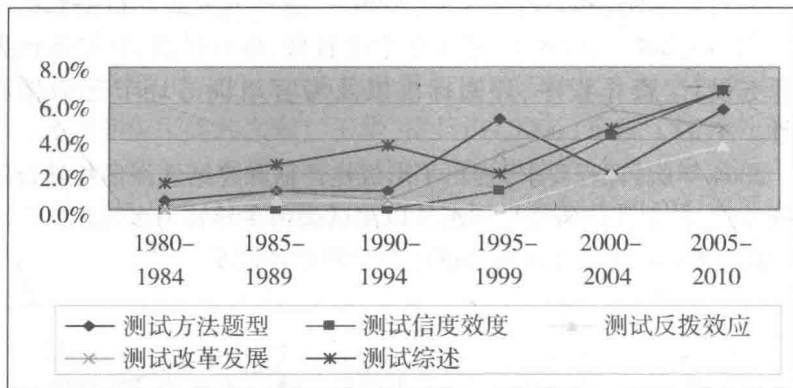


图 7-7 1980—2010 年测试型教学评估研究趋势

图 7-7 显示测试型教学评估研究在数量上和研究内容上都在不断拓展,测试的综述、方法题型、信度效度、反拨效应和改革发展类论文普遍呈现增长趋势。1990—1999 年期间研究者在测试题型等方面有较多的探讨,介绍对比大学英语四、六级和英语专业四、八级等大规模考试的题型,研究测试的改革方向。2000 年以来,关于测试的科学性研究论文数量剧增,有关测试信度或效度的研究论文从 20 世纪 90 年代的 2 篇上升到 2000—2010 年的 21 篇,占论文总数的 10.8% (李清华,2001;朱正才,2001;邹申,2001,2002;金艳,2002,2006;蔡基刚,2005b;庞继贤,2005;陈晓扣、李绍山,2006;李清华,2006;文秋芳等,2009),测试的反拨效应也受到关注(李绍山,2005;郑新民,2005;陈晓扣,2007;蔡基刚,2009)。此外,教学研究自 2000 年开始,尤其是 2005 年以后,发表了大量的探讨网考、在线测试等各种机助测试的论文,如从语言教学理论探讨计算机辅助教学(孔文、李清华,2002),从项目分析理论介绍在线测试(陈冰冰,2005)。2000 年后,各种实证性的研究论文也明显增多,如运用在线英语测试课促进学生自主学习(陈红平、马铁川,2005),利用朗读软件实施计算机辅导语音训练(沙国泉,2005),对多媒体写作任务测试的探讨(曾路、伍忠杰,2010)以及对大规模计算机辅助英语口语的研究(熊敦礼

等,2002;蔡基刚,2005a;李玉平,2009)。这些研究表明机助测试和传统测试的结果高度相关,考生焦虑度较低,可行性高,研究者也指出任务设计、操作程序、评阅标准以及考官培训等环节还需精心设计。

2004年版《课程要求》提出了形成性评估和终结性评估相结合的考核方式,教学评估研究也逐渐从以测试类为主导转为多元化(图7-8),非测试型评估方式逐渐为英语教学研究者接受。

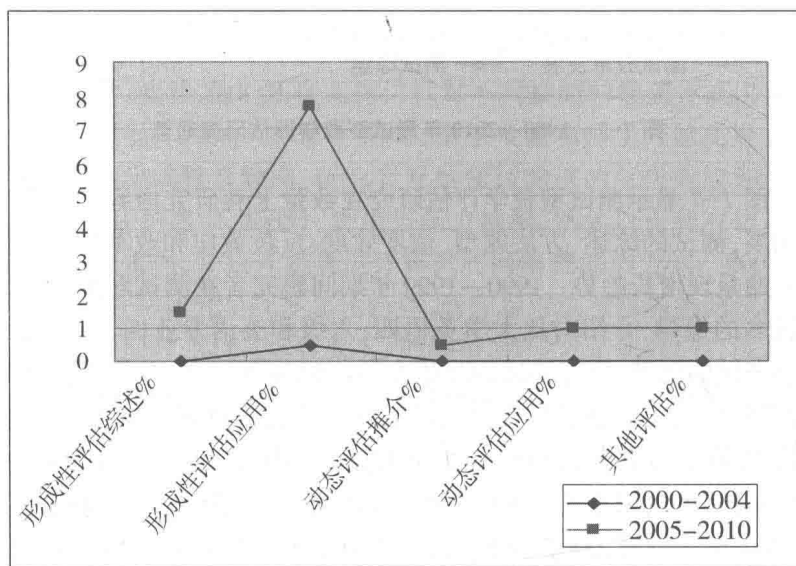


图 7-8 2000—2010 年非测试型教学评估研究趋势

非测试型教学评估论文自 2004 年开始见诸学术期刊,主要分动态评估和形成性评估两大研究角度。彭金定(2004)讨论了我国大学英语课堂教学中建立动态评估的必要性和可行性,设计了一套易操作的“五段式课堂教学动态评估”流程和四种评估策略。韩宝成(2009)介绍了动态评价的理论基础,即 Vygotsky 的社会文化理论,详细分析了干预式动态评价和互动式动态评价两种评价模式及其在外语教育中的应用。张艳红(2010)把动态评估理论应用于写作教学

中,建构了大学英语写作教学的动态评价体系,即循序渐进的“支架式”教学介入形式。

相形之下,形成性评估方面的研究比动态评估方面更为集中,包括综述类和应用类的文章。王华、富长洪(2006)梳理了国外外语教学中形成性评估的发展过程和研究方法,并总结了国内形成性评估应用现状;吴秀兰(2008)通过对2000—2007年国内期刊有关形成性评价研究的文章进行检索和统计分析,总结了国内形成性评价的研究成果,指出问题并预测了发展方向。李清华、曾用强(2008)提出把Bachman的“基于论证的效度验证框架”(argument-based approaches to validation)用于外语课堂形成性评估中。

2005年以来研究者开始从实践的角度探索形成性评估机制在大学英语教学中的应用。周娉娉、秦秀白(2005)尝试在网络教学中引入形成性评估体系,为期两年的实验结果表明该评估体系激发了学生的语言学习动机和学习兴趣,培养了学习者的自主学习和合作学习能力以及交际能力。唐雄英、章少泉(2007)在大学英语教学中试验新型评价活动(引导学生制定学习目标,作文自评和互评,制作学生自选阅读材料档案袋,学生阶段学习小结),研究学习水平提高、自主学习能力提高以及自我效能提高之间的关系。实验结果显示,这一评价体系有利于促进学生学习自主能力和自我效能感的提高,但实施效果受到教师个体因素、课程制度、学校改革等各种环境因素的制约。陈旭红(2009)将形成性评价的课程口语测试成绩和终结性评价结果进行了对比分析,肯定了形成性评价的“促学”效果。

此外,互评、自评等以学生为评价主体的形成性教学评估方式在大学英语写作、阅读等教学中有所尝试(莫俊华,2007;纪小凌,2010;徐锦芬等,2010等),英语学习日志和学习档案建设也在写作、口语等教学中得以应用(张秀琴、杨莉,2010;刘芹、王莉,2010)。这些研究表明形成性评估对提升学生的学习自信心和自主学习能力能产生积极的影响,将是教学评估的研究方向之一。

综上所述,教学评估在评估主体、评估形式和评估手段方面都趋于多样化,在教学中的作用日益凸显,逐渐受到教师和研究者的重视。

### 3. 教学评估研究存在的一些问题

英语教学评估作为课程评估的重要因素,贯穿于需求分析、课程设置、教材选用、课程教学等各环节,其促学促教的杠杆作用不容忽视。然而,期刊论文统计结果表明教学评估的相关研究仍然一定的局限性,存在评估内容狭隘、评估对象单一、评估主体有限、评估效果笼统等问题。

#### (1) 教学评估内容狭隘

根据 Nunan (1988)的宏观、中观和微观分层次评估观,国家的教学评估体系、学校的教学评估机制和课程的教学评估机制都可以成为教学评估的研究对象。

然而,上述的文献分析表明国内对于大学阶段英语教学评估体系和外语语言标准等研究基本为空白。有关外语教师教学质量评估的研究也非常匮乏。

现有的研究基本集中在测试型评估方面,尤其是大规模测试,大学英语四、六级考试和专业英语四、八级考试的设计、检测、评阅及后效的研究,从中也不难看出这些测试对教学直接或间接的影响,应试教学的倾向仍然较为明显。所幸,《课程要求》和英语专业《教学大纲》对教学实践和研究还有一定影响,2004年以后有关计算机网络辅助的教学评估方式论文数目大量增加就是有力的证明,同时非测试型的教学评估也开始引起教学实践和研究者的关注,并有逐渐增长的趋势。

#### (2) 教学评估对象单一

上述检索结果表明国内教学评估研究仍然集中在学生的学习评价方面,评估对象依然是学生。《课程要求》虽指出了对教师教学评价的必要性和重要性,却没有像学生学习评价那样详细描述具体的操作方式和要领。

此外,教学评估不仅要评估学生的学和教师的教,还应考虑教学

评估的大环境,例如教师是否有足够的自主空间,教学评估方式是否受到学校、院系或教研室的制约。

### (3) 教学评估主体有限

近30年来教学评估研究内容变化表明教学评估主体逐渐开始多样化。近年来的一些研究中,学生不仅是评估对象,还是评估主体,可以开展自评和互评,通过档案袋建设了解自己的学习过程。但是把学生作为评估主体的相关研究还是相当有限的。同样,在教师教学行为和效果探讨中,教师很少被作为评估主体来研究。

### (4) 教学评估现状调查研究匮乏

在上述期刊论文中,我们发现教学评估的研究基本从微观角度切入,研究者往往以自己所在学校或所教的班级为研究对象进行实证性的调查研究或对比实验,探索有效可行的教学评估方式,然而对于本地区、省市或全国的大学阶段教学评估现状的调查却少之又少。

为此,课题组又查询了相关的专著。戴炜栋、胡文仲(2009)主编的《中国外语教育发展研究(1949—2009)》一书中对教学评估稍有所涉及。戴炜栋、胡文仲(2009)指出自2004年《课程要求》推行以来,多元化的评估机制逐步被各院校领导师生所认可,高等学校大学英语指导委员会和大学英语教学改革联络办公室分别于2006年12月至2007年1月以网络问卷调查的形式和问卷及访谈形式了解了师生对大学英语教改和教学要求修订的意见和建议。师生们还对形成性评估的具体实施提出了一些建议,如改进学生英语自评和互评的可操作性,加强对学生自主学习过程的监控等(戴炜栋、胡文仲,2009:517),但是该书并没有具体的问卷和访谈结果。

同样,针对英语专业评估的介绍和调查资料也极其有限,戴炜栋(2005,2008)介绍了英语专业评估的背景、目的、评估指标和评估方式,并对大学本科评估和英语专业评估作了方方面面的比较,还就评估过程中发现的问题作了阐述,例如专业发展不平衡,低层次重复建设,英语师资问题等。戴炜栋(2008)和尹根德(2008)指出英语专业

学生的语言技能有待进一步加强,英语专业的课程设置亟须调整和完善。这些文章是对外语专业课程的评估,对于具体的教学评估的形式和做法并没有怎么涉及。

从国内外评估研究情况来看,教学评估的效用已逐渐为教育部、学校、专家学者以及教师家学者所认可,然而目前我国的教学评估研究和实践还存在较大的发展空间,也缺少对教学评估现状的相关调研。因此,我们有必要组织一定规模的调查,了解现阶段教学评估的运作方式及其效果,获取第一手资料,发现问题,寻找对策,明确下一轮教学改革的位置和方向。

## 第二节 调研情况

### (一) 调研方法与内容

本次华东六省一市高校教学情况调研在前期理论研讨的基础上深入了解宏观、中观和微观三个层面的英语教学评估现状:教育部本科教学评估和专业教学评估现状、科学性和必要性;各学校院系的英语教学评估机制,其对教学的促进作用和所存在的问题;在具体教学中不同课程的教学评价方式,其对教学的影响和所存在的问题。通过了解现状,发现问题,探讨解决问题的方案并提出合理化的建议。我们采用定性和定量相结合的方式,通过问卷和访谈考察了华东六省一市部分高等院校教学管理人员、教师、学生以及专家对教学评估的看法,并走入部分课堂进行教学观摩,了解课堂教学评价情况<sup>①</sup>。

① 其中,有关教师的调研问卷调查可参见附录1以及附录3第7、8、13、14、15、16题,访谈问题可参见附录9以及附录11第6题;关于学生的调研问卷调查可参见附录2第10、11、12、13题,附录4第9、10、11、12题,访谈问题可参见附录10以及附录12第4、6题;关于外语教学专家的访谈问题参见附录5第5题;关于教学管理人员的访谈问题参见附录6第5、6、7题;关于院系负责人的访谈问题参见附录7以及附录8第5、6题;关于课堂观摩的考察要求可参见附录13。

## (二) 调研结果讨论和分析

2010年5月到6月期间,针对大学英语教学,我们访谈了8位教学负责人、11位教师,观摩6位教师的英语基础课,回收有效教师问卷404份,有效学生问卷873份;针对英语专业教学,我们访谈了10位教学负责人、9位教师,观摩了6位教师的英语基础课,回收有效教师问卷200份,有效学生问卷720份。

学生和教师作为教学的两大主体,是教学评估调研关注的主要对象。在此次调查中,我们还试图了解各高校在教学评价方面的具体举措是否符合教育部对高校外语教育的战略定位,是否和教育部的评估体系和标准接轨。

### 1. 对学生学习的评估

#### (1) 大规模考试的效应和反馈

大学英语四、六级考试在全国的推广和实施促进了英语教学的发展,但是自20世纪末以来对大规模考试的功能和作用的质疑不断增加,对于四、六级考试反拨效应的研究一直在持续(详见本章第一节)。对于大规模测试对本科院校教学的影响程度,大学英语教学负责人访谈结果表明学校仍会统一组织学生参加四、六级考试。调查结果(表7-1)显示,教育部重点高校对四、六级考试不大重视,一般不会开设专门的辅导课或技能课,这符合王守仁、王海啸(2011:9)的调查结果。他们在530所高校所开展的大规模调查发现64.3%的高校不再将四级证书和学位挂钩。但地方普通高校则可能组织开设这类课程。部分学校仍然根据大学英语四、六级考试(CET)的结果来衡量教学效果,把四、六级成绩和学生的学位挂钩,并且开设相应的课程或强化班来帮助学生提高成绩,受访的大学英语教学负责人和教师表示这主要是源于学生的需求,为毕业求职或深造增加砝码。

表 7-1 CET 考试成绩和学位

学校类型	CET 和学位不挂钩	CET 辅导课
教育部直属重点高校	100%	0
地方高校	75%	50%

同样,英语专业四、八级考试实施以来也历经数次改革,体现在改变题型、增加口试环节等方面。2000年版《英语专业教学大纲》强调应避免应试教育的倾向,提出“各校应正确对待四级和八级统考,要防止为准备统考而影响正常的教学秩序,更反对为应付统考而采取其他不正当手段的做法。”

然而,在访谈中我们了解到 30%的受访学校仍然把英语专业考试(主要是专业四级考试)成绩和学生的学位挂钩,部分学校在英语专业二年级第二学期开设英语技能培训课程帮助学生提高专业四级考试成绩,也仍然将四级考试的优秀率和及格率等作为教学考核的重要指标。

调研结果表明大规模测试对教学实践的影响作用不容忽视,相比较而言,各院校更为重视英语专业四、八级考试,但大学英语四、六级考试受到的诟病更多,这也可能是由于大学英语考试的社会影响更大,更容易受到关注。

## (2) 英语基础课的教学评估

《课程要求》明确要求实施形成性的教学评估方式,形成性评估更加注重教学过程,对教学的促进作用更加明显,因此调研的问题之一是了解各学校的形成性评估和终结性评估的结合情况,主要借助大学英语基础课程(精读课)的总评成绩评定情况来了解。结果(表 7-2)表明英语教师和学生之间对评估方式在 95%的置信区间内存在显著差异( $p=0.000<0.05$ ),学生比英语教师更容易接受形成性评估的理念。从评定方式的人数比例来看,83%的非英语专业教师认为精



读课的终结性评估结果应该占总评的 50% 以上,其中 32% 的非英语专业教师认为终结性评估应该占总评的 70% 以上,可见终结性评估方式对教师的影响深远。相比之下,仅有 19.2% 的非英语专业学生认为终结性评估成绩应占总评 70% 以上。

表 7-2 理想的总评成绩比例的独立样本 t 检验

	均 值	标准差	t	p
非英语专业教师(N=404)	1.89	.751	-5.513	.000
非英语专业学生(N=873)	2.17	.848		

此外,访谈结果也表明多数大学英语基础课(区别于选修课)期末考试的单项成绩占总评成绩的 60% 左右。只有一所高校是按照形成性评价和终结性评价(期中 25%,期末 25%,平时 50%)各半的方式来操作的。

英语专业教学大纲虽没有提及形成性评估方式,但强调改进测试的内容,建立校本的多元评估机制:“测试内容应包括教学大纲规定的、学生在各个学习阶段必须掌握的语言技能、交际能力以及语言和文化等方面的知识;同时应注重检验学生分析问题和解决问题的能力。……各校还应根据各自的培养目标和课程设置,采取多种形式对学生的素质和能力进行全面的评估。”

从评定方式的人数比例来看,87% 的英语专业教师认为精读课的终结性评估结果应该占总评的 50% 以上,其中 30.2% 的教师认为终结性评估应该占总评的 70% 以上;相比之下,仅有 19.2% 的英语专业学生认为终结性评估成绩应占总评 70% 以上。调查结果(表 7-3)同样表明英语教师和学生之间对评估方式在 95% 的置信区间内存在显著差异( $p=0.000<0.05$ ),学生比教师更关注对学习过程的评估。

英语专业负责人和教师访谈的结果和教师问卷结果基本一致。所有接受调研的学校目前在精读课教学中主要采用以终结性评估为

主的教学评估方式,大部分学校期末考试成绩占总评的70%,部分占50%—60%,少数学校占40%。

表 7-3 理想的总评成绩比例的独立样本 t 检验

	均 值	标准差	t	p
英语专业教师(N=200)	1.89	.751	-4.997	.000
英语专业学生(N=720)	2.17	.848		

至于测试的内容,受访的大部分老师反映检测的主要是学生对课文知识点的掌握情况,仍然以传统的题型(词汇、阅读、作文、完型、听力,个别学校有翻译题型)为主,主要采用客观题形式,基本和四、六级题型接轨,难以较好地体现学生英语应用和交际能力,试卷的效度也很难保证。仅有个别重点高校组建了测试团队,所有试卷都由测试组设计,侧重检测学生的英语水平。

表 7-4 现有的总评成绩比例评定方式的独立样本 t 检验

	均 值	标准差	t	p
英语专业教师(N=200)	2.40	0.763	5.484	.000
非英语专业教师(N=404)	1.94	1.070		

对于总评成绩的评定方式,英语专业和非英语专业的教师问卷结果在95%的置信区间内存在显著差异(表7-4)。英语专业教师比非英语专业教师对现有基础课评定比例持更为肯定的态度。与此对应的是,36%的英语专业老师认为课程总评成绩是由任课老师确定的,而非专业英语课程(大学英语基础课/综合课)教师个人的自主权相对较小(11.3%),主要由教师集体商议(42.4%)或教研室主任(37.1%)确定。这可能是由课程性质决定的,大学英语课程不同于专业课的教学,属于大学基础阶段的必修课,学生面广数量多。

可见,在英语基础课的教学评估方面,终结性评估方式仍占有主

导地位,学生对形成性评估的接受程度比教师要高,英语专业教师和大学英语教师在具体操作上的自主权也不一致。而在测试方面,题型设计和评阅方式大部分仍沿用传统的方式。

### (3) 教学评估主体和自主学习

《课程要求》强调大学英语教学要培养学生的自主学习能力,鼓励学生积极参与课内外的教学评估,担任评估的主体。教师问卷的统计结果(表 7-5)显示一半以上的教师认为对学生自主学习能力的培养是主要课程目标之一。学生问卷结果(表 7-6)也表明学生对自评和互评持积极肯定的态度,近 40% 的学生希望或非常希望对同伴或自己进行评价。

表 7-5 教师心目中的大学英语课程目标(可多选)

语言知识	语言技能	交际	自主学习	人文素质	学习策略
39.2%	66.8%	70.9%	51.0%	62.6%	31.2%

表 7-6 非英语专业学生参与自评或互评的意愿

非常希望	希望	无所谓	不大希望	不希望
9.0%	30.4%	40.4%	13.3%	6.8%

然而课堂观摩结果(表 7-7)却发现现有大学英语课堂上鲜有学生自评和互评的环节。尽管表 7-5 表明大学英语教师非常重视学生的交际能力培养,但是所观摩的 80% 以上的课堂上仍以教师讲解为主,教师课堂话语占一半以上,所观摩的 50% 课堂上学生具有展示的机会,但是仅有一位教师在学生展示后组织讨论互评,另一位大外教师组织学生课后自评、反思。

表 7-7 非英语专业学生在课堂教学中的展示和评价情况

学生展示机会	学生互评	学生自评
50%	16.7%	0

此外,由于大学英语自主学习中心(体系)建设是目前本科教学评估的考核指标之一,访谈结果显示 1/3 高校建立或购买了网络学习平台或自主学习体系,其中包含自动测试机制,可用于跟踪记录学生的学习过程。

英语专业教师问卷的统计结果(表 7-8)同样表明 50.8%的教师把对学生自主学习能力的培养看作主要课程目标之一。学生问卷结果(表 7-9)也表明学生具有参与教学评估的意愿,愿意尝试对同伴或自己进行评价。

表 7-8 教师心目中的英语专业课程目标(可多选)

语言知识	语言技能	交际	自主学习	人文素质	学习策略
59.0%	72.3%	61.5%	50.8%	73.3%	37.4%

表 7-9 英语专业学生参与自评或互评的意愿

非常希望	希望	无所谓	不大希望	不希望
4.5%	32.1%	40.6%	14.4%	8.4%

课堂观摩结果也发现在英语专业课堂上,大部分教师仍是课堂教学的主导者,师生互动主要为“老师提问—学生回答—老师反馈”模式,仅有个别教师在课堂上尝试让学生充当“小老师”分组讲解课文,但也没有组织听众对这些“小老师”的表现作出评价。

各所本科院校的自主学习中心建设主要针对大学英语而言,对英语专业的影响和作用并不明显。

综上所述,本科院校的教学实践或多或少仍然受到大规模测试的影响,英语课程的形成性评估的作用还不够显著。学生在教学评估方面的参与度不够大,基本没有发挥评估主体的作用,但学生希望老师能关注学习过程,愿意参与教学评估,对形成性评估的认可程度比教师要高。英语专业和大学英语在评学方面也存在一定差异:英语专业对于大规模测试更为重视,英语专业教师在英语课的评价机制上也具有更大的话语权。

## 2. 对教师教学的评估

调研结果表明由于各高校已经或正在采取绩效管理体系,设定了各种量化的评价指标,用教学和科研的显性成果指标来评价教师,因此各所高校的英语专业教师和非英语专业教师都面临教学和科研的压力,孙大廷(2009)提出的部分学校在教师评聘、职称评定等方面重科研轻教学的问题目前依然存在。

### (1) 教师课堂教学评估体系

调研结果表明目前各高校所建立的课堂教学评价体系大同小异,包括教学态度、教学手段、教学方法、教学内容、教学组织和教学效果等方面,和《课程要求》提出的教师评估理念基本契合。教师的课堂教学评估呈现出网络化趋势,学校或院系通常会和软件公司合作建立课程平台。

教师课堂教学的评估主体包括专家、领导、同行、学生等。大部分学校都有学校的督导定期听课、评课和反馈,督导组一般是由退休的资深教师或者一些较有声望的教授组成。各院校对院系领导听课数量的要求和规定也有所不同。

教师访谈结果显示 50% 以上学校的大学英语系部领导关注课堂,会听评课,而同事之间则较少互相进行课堂观摩。在受访院校中,仅有一所学校的外语学院要求同事之间互相听课,向学生评教结果较好的教师学习,并要求教师定期说课。

所有院校都设置了“学生评教”这个环节,但少数院校还处于试行阶段,学生对评教体系还不清楚;而部分院校则除了有量化指标,还可以添加个性化评语。

学生问卷结果(表 7-10)表明尽管 45.3% 的非英语专业学生对“学生评教”持肯定态度,会认真评教,但仍有 27.3% 的非英语专业学生认为评教只是个形式,说明评教的指标和方式还有待进一步改进,以便了解学生的需求和真实想法。

表 7-10 非英语专业学生对学校评教体系的看法

选项内容	问卷对象	学 生
评教指标和评价方式设计合理,我会认真参与评教。		45.3%
我不大关心评教指标,会用自己的方式评价老师,给老师提建议。		26.4%
我觉得评教只是个形式,随便评的。		27.3%
其他		0.9%

注:由于四舍五入关系,数据总和不等于 100%。该题存在缺失值,答题人数为 757。

教务和院系负责人访谈结果反映各院校的评教指标大同小异,主要包括教学态度、教学内容、教学设计、教学效果等。但教师们对评价指标却有不同的看法。例如,有的老师认为这些指标过于粗化,评教指标适用于全校的课堂教学,而不是专门面向英语课程的。因此,有必要根据外语学科特点细化指标;有的教师提出有必要改进某些评教指标,评价指标之一的“授课内容”不是老师个人所能决定的,大学英语课程为公共基础课,有统一的教学计划、教学要求、课程大纲,教师个人不可能更改大部分内容。

表 7-11 非英语专业教师对学生评教的态度

对学生评教的看法				
很有价值	较有价值	有一定价值	不太有价值	没有价值
8.1%	18.7%	56.5%	13.2%	3.5%
根据学生评教意见调整教学的情况				
总是	经常	有时	偶尔	从不
7.8%	39.0%	48.6%	4.3%	0.3%

表 7-11 显示大部分教师肯定了学生评教的作用,46.8%的教师还会根据评教意见经常对教学加以调整。

表 7-12 非英语专业教师观点和评教作用的相关性

Pearson 相关系数	.326**
Sig.(双尾)	.000

\*\* 在 0.01 显著相关

表 7-12 表明“根据评教结果调整教学的频率”和“评教的参考价值”之间的相关系数为 0.326,两者之间存在一定的相关性,说明老师对学生评教结果所持的态度会直接影响他们的教学实践。但在教师访谈中,我们发现学校的一些督导或专家来自各学院,不是外语学科方面的专家,不了解外语教学的规律,评教的结果不够客观,而且有部分学生根据自己的考试或总评成绩来评价教师教学,相当主观。

各个高校的本科课堂教学评估体系适用于各门学科。英语专业和大学英语的课堂教学评价体系基本一致,评估主体主要包括学校的专家督导、院系领导和学生。教师问卷结果表明 70%学校的英语专业院系领导会进行课堂观摩,但同事之间的课堂观摩较为少见。

所有院校都设置了“学生评教”这个环节,但少数院校还处于试行阶段,学生对评教体系还不清楚;部分院校除了有量化指标,还可以添加个性化评语。

表 7-13 英语专业学生对学校评教体系的看法

选项内容	问卷对象	学 生
评教指标和评价方式设计合理,我会认真参与评教。		35.6%
我不大关心评教指标,会用自己的方式评价老师,给老师提建议。		22.4%
我觉得评教只是个形式,随便评的。		38.9%
其他		3.1%

注:该题存在缺失值,答题人数为 682。

英语专业学生问卷结果(表 7-13)同样显示 35.6%的英语专业学生会认真评教,但 38.9%的英语专业学生认为评教只是个形式。如何让学生主动认真地参与到评教环节,实现多元化的教学评估将是学校的教学管理部门需要进一步探讨的问题。

相对于大学英语而言,英语专业教师受到学校评教体系的影响会小很多。英语专业教师在课程设置和安排上有较大的自主权,学生评教会更有针对性。而且专业学生相对固定,人数较少,院系负责人可通过其他途径了解教师的教学情况。因此,英语专业教师对评教结果更为认可,表 7-14 表明 58%的教师经常或总是根据学生反馈调整教学。但有教师在访谈时也反映学生看重成绩,会根据成绩来评价教师教学。

表 7-14 英语专业教师对学生评教的态度

对学生评教的想法				
很有价值	较有价值	有一定价值	不太有价值	没有价值
7.6%	27.3%	57.6%	7.6%	0
根据学生评教意见调整教学的情况				
总是	经常	有时	偶尔	从不
12.5%	45.5%	39.5%	1.5%	1.0%

注:由于四舍五入关系,数据总和并不等于 100%。

## (2) 学校的教师教研评价体系

院系负责人和教师访谈结果表明所调研的高校目前已经启动或正在制定绩效评估体系,正如孙大廷(2009:65)所说的,我国大学教师的评价已经量化,有复杂的换算公式,把教师承担的教学时数、发表的科研论文、论著的等级和数量、争取的科研经费的多少等容易量化的指标作为教师评价的主要指标,在评奖评优、职称评定方面,要求教师在规定范围的期刊上发表一定数量的论文或出版专著等。这种通过显性的教学和科研成果对教师进行管理的方式使老师的压力



倍增。

教师访谈表明高校教师的工作量普遍较大,调研结果显示大学英语教师的周平均课时为12节左右以上,仅有两所重点高校的周课时是8节。随着教学模块的多元化、教材的频繁更新和选修课的增设,很多教师把大量时间用在教学上,难以静下心来做科研。

表 7-15 非英语专业教师对学校教学和科研评价体系的看法

非常满意	比较满意	一般	不太满意	不满意
0.8%	14.9%	47.5%	25.5%	11.4%

注:由于四舍五入关系,数据总和不等于100%。

表 7-15 表明教师对这种评估体系的满意程度较低,36.9%的大学英语教师对本校的教学科研评价体系持否定态度。有些教师认为问题在于某些规定不合理,认为现在的科研像完成任务一样,而且院系也没有为教师创造科研平台。有些院系领导也指出学校的评价体系一刀切,并不考虑文科和理工科的差异,把对理工科的项目要求等评价指标直接搬到对文科的评价上,很不切合实际。

调研结果表明英语专业教师的周平均课时为8—10节左右,仅有一所重点高校的额定周课时是6节。青年教师的基本工作量相对较大,通常又担任班主任,有时两个班的作文批改就需要花2天时间。

表 7-16 英语专业教师对学校教学和科研评价体系的看法

非常满意	比较满意	一般	不太满意	不满意
0.5%	18.0%	50.5%	20.0%	11.0%

近年来各校纷纷实施绩效评价体系,对英语专业教师的学历和科研要求不断提高,给教师尤其是青年教师带来了很大的压力。教师对这种评估体系的满意程度较低,31%的英语专业教师对本校的教学科研评价体系持否定态度。在访谈中,有些教师认为目前的评价体系存在目标和方法的问题:“科研评定不是让你更优秀”,“不应太看重刊物的级别,而应看教师文章的质量”。

可见,目前的这种教师评估体系将教师置于被监督和管理被动地位,忽视了高校教师的教学评估主体作用,忽视了学科差异和教师的个体风格、特点等方面的差异,难以促进教师的专业化发展,在一定程度上违背了教师评估的初衷。

以上的调查结果表明,教师评估已经呈现出多元化的发展趋势,学校、院系各方和学生都参与评教,并且鼓励教师开展科研。然而,调研结果也发现了教师评估体系中的一些隐忧,如不同类型的高校都采用类似的教学科研评估机制,教师评价指标存在“重科研不重教学”的倾向;课堂观摩或学生评教流于形式,没有起到预期的反拨作用,难以对教学质量提高和教师发展起到真正意义上的促进作用。

### 3. 教育部本科教学评估

本次调研的本科院校是华东六省一市较有特色的学校,这些学校都顺利地通过教育部的本科教学评估,取得了较好的成绩。调研结果表明,各本科院校的评估指标很多都是参照教育部本科教学评估的指标制定的。专家访谈结果表明本科教学评估指标是由教育部委托北师大教育学院制定。各高校可以自行上报评估时间,教育部指派专家库中的专家一行七人入驻各校,专家组成员为各学科领域的专家,组长一般由校一级的领导担任,副组长则由处级以上专家担任,他们依据评估指标和流程进行评估。接受调研的本科院校仅有少数没有接受过本科教学评估<sup>①</sup>,60%接受过英语专业教学评估。接受调研的院校在本科教学评估和专业教学评估中基本取得了较好的成绩。

对于大学英语本科教学评估,专家、各院校领导和师生的看法大同小异,都认为有利有弊。专家们认为没有规矩,不成方圆,评估体系的建立可以促使各校规范教学(教学质量评估体系,师生比要求),扩充资源(图书资料量),以评促建,以评促改。

大学英语负责人认为本科评估或多或少促进了教学,规范了日

<sup>①</sup> 这些院校都做过相应的评估准备,但后来由于政策变动等因素没有参加评估。

常的教学管理,尤其是使试卷保存更为规范和系统;教师们普遍认为教学评估并没有对教学产生多少影响,只是对试卷分析和管理的的影响较大。仅有一所受访院校因阅卷工作早已电脑化,已不存在这些问题。

大学英语本科教学评估在执行过程中也暴露了一些问题。专家们提出评估工作的组织成本过高,各校往往为评估投入大量的人力、物力和财力,需要半年到一年甚至更长的时间开展准备工作。而且2004—2008年间第一轮的本科评估期间选派专家的费用也很大。评估的成效却和投入不成正比,五年一次的评估只能解决面上的问题,却难以解决根本的问题。大学英语负责人表示学校院系为准备评估资料花了不少时间和精力,短的为期半年,长的持续二年,平均准备时间为一年。教师问卷结果表明(表7-17)仅有1/4左右的大学英语教师认为有必要组织这样的评估。在访谈中,教师普遍认为本科教学评估增加了教师的额外工作,其中核查试卷的任务最重,有些不符合规范的试卷还需重新批阅。

表 7-17 非英语专业教师对教育部组织本科教学评估的看法

很有必要	有必要	可有可无	不太必要	不必要
2.5%	23.9%	28.7%	21.7%	23.2%

对于大学生来说,教育部的教学评估对他们的影响更小,57.5%的学生并不了解所在学校是否参与了该评估。37.8%的非英语专业学生知道学校参与了评估,其中近一半的非英语专业学生认为该评估对教学没有产生什么影响。

对于英语专业的教学评估,专家访谈显示目前全国接受英语专业本科教学评估的102所院校之间的结果差异较大,北外、上外之类的外国语学院普遍较好,但一些专升本的新建本科学校结果不理想,主要表现在学生基本功差。评估结果不理想的主要原因可能在于师资问题或师生比问题、教师压力大负担重以及教学管理方面的问题。

院系和教师访谈结果表明,英语专业负责人表示该评估对规范

教学管理、资料归档、课程设置等有一定的促进作用。英语专业教师们也持有类似的看法,评估对教学的促进主要体现在规范教学,促进院系修订教学大纲,检查教案、试卷,做试卷质量分析等。

英语专业教学评估同样也暴露了投入过大、成效不明显的问题。专家在访谈中认为英语专业评估指标应该根据学校的类型变化而变化,应该有不同的侧重点,例如理工学校的英语专业和外国语学院校的英语专业应该不同。评委进校评估时也应该考虑到学校的类型。此外,评估形式也可以多样化,可以把专家进校和数据发布等形式组合起来。目前,英语专业指导委员会已经意识到了这些问题,2009年开始评估处于调整期,对专业评估的形式、要求和结果进行了调整。

英语专业负责人也认为准备材料的过程比较花时间,平均要持续一年左右,材料多达几十盒,院系负责人和老师的压力都较大。为此,部分英语专业负责人指出重点高校一般已有比较完善和严格的管理体系,不妨针对规模较小的学校和新开设的专业开展评估。

英语专业教师也认为历年的试卷、大纲和论文等的核查工作不可能对教学带来很大的变化。这些都和教师问卷(表7-18)的结果基本一致。

表 7-18 英语专业教师对教育部组织英语专业教学评估的看法

很有必要	有必要	可有可无	不太必要	不必要
3.0%	23.5%	26.0%	26.5%	21.0%

对于大学生来说,教育部的教学评估对他们的影响更小,58.5%的英语专业学生不了解所在学校是否参与了该评估。37.3%的英语专业学生知道学校参与了评估,其中近2/3的英语专业学生认为该评估对教学没有产生什么影响。

上述的调查结果表明,教育部本科教学评估和英语专业教学评估本着“以评促教,以评促改,以评促建”的原则,对院校的教学管理工作起到了一定的规范和促进作用,但却拘泥于形式,耗费了不少人力、物力和财力,对教学本身的促进作用并不显著。因此,我们有必

要重新审视该评估机制,思考如何提高教学评估的效果和效率,正如一位受访专家所说的“评估还会持续,但会更理性”。

### (三) 调研启示

#### 1. 教学评估存在的问题

调研结果表明各高校的英语教学评估机制已经有了多元化的发展趋势。但是,仍存在以下问题:

##### (1) 教育部的教学评估效果不够理想

大学英语和英语专业尽管在课程要求上不同,学生培养目标上有一定的差异,但所暴露的教学评估问题却基本一致。教育部的本科教学评估和英语专业教学评估是对英语课程的外部评估,比较客观,促进了教学管理的规范化。但从投入产出的效应来看的话,是不够理想的,学校准备评估的时间较长,但对教学质量本身的促进并不大,有形式化的倾向。

##### (2) 大规模测试的影响依然存在

30%的受访学校仍然把英语专业四级考试成绩和学生的学位挂钩,开设英语技能培训课程,50%的受访地方高校开设四、六级考试辅导课。可见大学英语教学的应试教学倾向依然存在,而社会对学生测试成绩的需求是主要根源之一。这也表明大规模测试对教学的影响仍然不容忽视,如何更加科学合理地利利用大规模考试的反拨作用,避免应试教学的苛责是值得进一步探讨的问题。

##### (3) 英语基础课程的教学评估仍以终结性评估为主

尽管英语专业教师和非英语专业教师在教学评估上的话语权存在显著差异,但80%以上的教师都认为终结性评估的成绩应该在50%以上,而且课程的评估仍然沿用传统的测试形式,侧重对知识点的检测,难以反映学生的英语水平和应用能力。此外,学生在英语课

堂上的主体作用没有得到彰显,仅有个别学校的课堂教学体现了形成性评估的理念。教师访谈结果表明 80% 的教师对课程要求和形成性评估理念的不了解直接影响了他们的教学评估实践,因此改变教师团队和教师自身的教学理念是必要的举措。

#### (4) 对英语教师教学的评估存在“重科研轻教学”的隐患

各校的英语教师教学评估趋于多元化,正在或业已实施绩效管理体制,学生作为教学对象已经参与到教师教学评价中,然而,1/3 左右的英语教师对本校的教学科研评价体系持否定态度。各高校在制定教师课堂教学质量评估体系时基本没有考虑学科之间的差异,课堂教学评估的方式和指标流于形式,缺少跟进式的反馈和交流,难以真正帮助教师提高教学能力和水平。教师的科研压力和要求难以真正体现大学的精神,不利于人才培养(戴炜栋、张雪梅,2008:8),也不利于教师的职业发展(王守仁、王海晔,2011:10)。现有的教师评估体系过分强调评估的监督作用,缺少人文关怀和校本特色,如何真正发挥评估的促教作用,从真正意义上帮助教师提高教学质量和科研能力,是需要继续探讨的问题。

## 2. 对策和建议

从调查结果来看,教育部教学评估以及各高校的教学质量评估机制已经有了多元化的发展趋势,但仍存在评估指标和方式形式化,评估对象的参与度不够,评估实效性不强等问题。那么到底如何来去除这些评估机制中的弊病,让评估发挥促学促教的作用呢?下面是本课题组的一些设想与建议。

### (1) 优化教学评估的方式和方法

第一,教学评估战略化。在高等教育国际化的大趋势下,教学评估的这一环节也应该积极和国际接轨。对于部分高校英语教学中仍然存在的应试倾向,我们建议制订出类似《共同纲领》的能贯穿各个阶段的英语学习和能力考核标准(束定芳、华维芬,2009b;杨惠中,

2011),组织对应的测试体系,统筹规划外语教育,帮助英语能力测试走向社会化、系统化。各职能部门应该充分利用本科教学评估的导向性作用,要求各高校制定规范合理的校本教学质量评估机制,结合学校自身的特色和资源促进学科发展,尽量弱化学校质量评定中的科研成果量化倾向,利用评估机制来促进和提高教师的教学质量和学生的学习积极性。

第二,课程评估电子化。原有的大学英语教学评估和英语专业教学评估需要准备大量的文本资料,消耗了不少人力物力。在“无纸化办公”的今天,我们完全可以通过网络公开学校的培养方案,包括各学科各门课程的范围、目标、授课方式及检测方式,确保教学的透明化,也方便外来评估者定期检查,这样对资源的使用也是高效的。

第三,评估指标细化。不同学科的评估指标应该根据学科特点有所细化,文科建设和理工科建设的评定方式应该有所区别,应该鼓励各校细化各学科的评定指标。

第四,评估对象层次化。由于评估的目的是以评促建,应该针对不同教学评估的对象来设立不同的评估目标,设计不同的评估标准和评估方式。例如,重点考察新建、改建的本科院校和新设的学科,以此来保证教学质量。对于名牌高校比较成熟的学科则通过校际交流、研讨观摩等方式促使其锦上添花,更上一层楼。

## (2) 制定校本课程评估体系

调研结果显示目前高校普遍在实施课程改革,尝试开设新的英语课程。因此,课题组建议在新课程开设的前两年,结合外语学科特色,制定合理的教学评估指标,定期检查评估。如果对课程质量表示满意的被调查者(学生)低于一定的比例,除了提供改进建议,最好在短期内重新评估,确定是否继续开设该课程,真正发挥评估的促学作用。

鉴于目前终结性评估仍在各校的教学英语课程中占主导地位,建议各高校组建测试团队,将语言学和语言教学的理论和成果用于测试中,使所测量的内容能有效反映课堂教学内容和语言交际能力

的本质特征,并研究测试对教学的后效,让语言测试为语言教学服务,发挥语言测试应有的功能(杨惠中,2011:39)。教学团队的组建还有利于营造学术氛围,将教学和科研有机结合。

为了更好地实施个性化教学,也不妨借鉴欧美各国都在推行的课内外形成性评估体系(Little, 2002, 2005; González, 2009; Lo, 2010; Yilmaz 等, 2011),结合现有的形成性评估研究成果,采用多元化的形成性评估机制来激发和培养学生的自主学习意识和能力。例如,建立自主学习中心、利用学校的计算机网络中心或校园网对学生课内外的自主学习跟踪检测(教材配套的网络体系和自主开发的检测体系),提高学生的自主学习能力;引导学生建立学习档案,提高自我效能和英语技能;在课堂上采用互评、自评等以学生为评价主体的形成性教学评估方式,帮助学生跟进学习过程,提升学生的学习自信心和自主学习能力,将教学评估的过程化、多元化真正落到实处。

### (3) 优化教师教学评估指标和流程

英语教师的专业化发展需要教师自身的努力,更需要学校院系的鼓励和推动。尽管各高校开始实施绩效评价体系,在高等教育国际化的今天,各高校应多方考察学习他国的教学评估体系,例如,学习日本高校鼓励教师融入到学校的教学事务中,将定量和定性、自评和他评等有效结合,让教师积极参与到教学评估活动中(葛新斌、姜英敏,2004);参考新西兰高校的做法,将教师评价作为教师发展的前提和基础(赵菊珊,2007)。

各高校在实施教学评估时,最好根据学校自身的优势特色以及不同学科的特点细化教学评估指标。教学质量应该由教师、教研室、系主任、学院院长共同承担。由专业的教学质量评估委员会向院系提供建议,帮助院系制定评估计划和设计教学评估问卷,定期由学生、同行、院系领导或督导实行评估,最终由该机构负责搜集相应数据,并形成评估报告汇报给学院,而学院则通过肯定和发挥优秀教师的辐射作用,进一步提高教学的质量和教师的专业素质。



#### (4) 提高教师的教学能力和专业化发展意识

调研显示教师形成性评估意识薄弱,也说明了提高教师专业化发展意识和能力的必要性。《教育纲要》对教师发展提出了明确的要求:“提高教师专业水平和教学能力”。王守仁(2012)认为教学能力包括英语能力、研究能力和教育技术能力。尽管本次调研的课堂观摩部分样本较小,教师的个体差异较大,但从一定程度上反映出课堂上学生的参与度和教师自身的角色定位、教学理论素养等休戚相关。具备较高素养和理论积淀的教师会有更好的课堂掌控能力,注重提高学生的参与度和主体意识,更容易理解形成性评估的理念并在教学实践中加以应用和推广。英语教师不妨利用改革的契机,将教学中遇到的问题转变为研究课题,通过做项目、写文章,“在做中学”,在建设课程的同时探索适合自己的专业化发展之路(王守仁,2012:5)。

#### 小结

高等教育的国际化发展战略和社会经济文化的发展引发社会各界对英语人才培养的思考,英语教学改革势在必行。大学阶段英语教学的成效再次成为英语教学研究和关注的焦点,其中高校自身的评估体系建设对教学的反拨作用不容忽视。

通过对各种评估文献的梳理,我们发现虽然众多外语界专家和研究者都强调评估在各个教学环节的重要性,能直接影响课程设计、实施和决策的成效,但是国内对评估的研究和调查相当匮乏,主要还停留在终结性、测试型评估的层面,且主要是针对学生学习的评估,而对高校的教师教学质量评估研究和教育部教学评估效果的调查和反思相当欠缺。

有鉴于此,我们对华东六省一市 16 所高校的教学情况进行了深入调查,发现无论是教育部的本科教学评估机制还是专业教学评估

机制,虽然促使各高校在教学管理方面更加规范,却难以在短时间的评估中提升某学科或专业的教学质量,如何建立长效的评估机制,避免一些形式化的做法是值得我们思考的问题。如何根据各学科(可以是大学科)特色制定相应的教学评估指标也是有待各本科院校继续探讨的问题。目前,各高校的评学机制并没有充分体现《课程要求》和《英专大纲》的精神,评教机制虽然表现了评价主体多元化的趋势,但却很难发挥评估机制对教师教学的推动作用。如何通过教学评估来推行《课程要求》,实现国家、社会和学校的英语人才培养目标,是我国外语教育的当务之急,也是高等教育国际化所需要考虑的重要内容之一。本章节基于调研结果对教学评估体系建设提出了一些建议及对策,希望借此抛砖引玉,引发更多专家学者对高校大学英语评估机制的分析、探讨和研究,为建设科学的、系统的、人性的大学本科英语教学评估体系而努力。

## 第八章 讨论和建议

### 引言

华东六省一市的外语教学情况调研结果喜忧参半,反映了高校外语教学中不少现存的问题,也引发了我们在新形势下对大学英语教学改革的新定位和思考。喜的是各所高校都意识到外语教学改革的必要性,尝试在教学的某个环节或各个环节实施改革;忧的是高校的外语教学还没有达到《课程要求》的建议,没有和国家的发展战略对接,在很大程度上处于一种迷茫的状态。目前,国际化进程日益加快,高等教育国际化是大势所趋,外语界应该审时度势,加强对中国高校的英语教学的理论探讨和实验探索,使其回到理性、科学的轨道上来,为中国培养国际化人才,为中国走向世界服务。

调研结果表明,各高校的外语教学体系大多缺乏系统性,没有整体和长远的规划,鲜有系统的需求分析和国际化的课程设计,在教材评估和选用上缺少科学先进的理论指导,课堂教学习惯沿用传统的以教师为中心的模式,形成性教学评估远未普及。换言之,中国高校外语教学目前处于一个迷茫的阶段。

本章我们将集中讨论大学英语教学以及英语专业教学存在的问题以及相关的改革对策。

根据调研结果,目前大学英语教学存在的主要问题包括:

(1) 定位不清。大学英语课究竟为什么服务? 是为学生专业学

习服务吗?然而,目前非英语专业的大学生英语教学虽然增设了不少英语课程,但是大学英语教学往往和专业学习脱节,专业英语或双语课程一般是由学生所在的学院负责,很多学校并没有用英语开设的专业课程,也没有明确要求学生阅读英文版的专业书籍或参考文献,更没有要求学生用英文写作论文;大部分学生在英语课程结束后,或在通过四、六级考试后,英语学习也就基本上告一段落,根本谈不上使用英语。

(2) 教学目标不明。近几年来,大学英语教学有所谓“工具论”和“人文论”之争。部分学者认为大学英语应该以实用为目的,是工具,另外一部分学者则认为大学英语教学应该为大学生人文素质培养服务。也有人认为应该两者兼而有之。然而,这种不结合学校层次、人才培养规格、学生实际需求而空谈英语教学目标的做法显然不能解决具体的问题。另外,前一阶段轰轰烈烈的大学英语教学改革中,网络教学、听力教学分别被视为提高大学英语教学质量的关键举措而在全国高校范围内加以大力推广,在一定程度上颠覆了传统的外语教学理念,使相当一部分学校和教师对大学英语教学的目标和方法更加无所适从。

(3) 评估方式和内容简单。尽管不少高校引入了形成性评估的理念,不再将大学英语四级考试和学位证挂钩。但是,许多学校未能准确定位大学英语教学,还是组织学生参加四、六级考试,并将其作为评估学校外语课程和教学水平的标准。社会用人单位也没有实事求是地考虑实际工作岗位是否需要英语技能,需要什么样的英语技能,盲目地把四、六级考试证书或其他证书作为判断学生综合素质和实际工作能力的一项重要标准,在相当程度上导致了大学生,甚至中学生中“证书控”现象的盛行。

(4) 教学动力欠缺。由于前面的问题,大学英语课堂教学缺乏科学、合理、有效的规范,缺乏有效的理论指导。学生,尤其是处于两端的学生,即基础好的学生和英语基本功差的学生的英语学习缺乏足够的动力。调研结果表明,由于大学课程体系调整及英语教学效果不显著,不少高校已经开始收缩英语课程,如有的学校已经把原来

每周四课时减少为两课时,有的学校正准备大幅裁减大学英语教师。部分英语教师开始对其职业前景产生了忧虑,这在一定程度上动摇了大学英语教师队伍的稳定性及大学英语教学的连贯性。

由于大学英语涉及数以百万计的在校大学生、近10万的大学英语教师,以及社会各界用人单位,它的一举一动都会牵动很多人的神经。有关教育管理部门、外语教学界应该审时度势,站在国家战略、国家利益、社会稳定的高度,从积极、正面的角度对有关中国大学英语教学究竟应该向何处去等重大问题加强引导,化“危”为“机”,适时推动大学英语回归到理性、科学的轨道上来,使大学英语教学真正为中国高等教育国际化、为中国走向世界服务。

同样,英语专业教学也面临一系列的问题与挑战:

(1) 英语专业毕业生连续数年高居“最难就业”前三名。相当一部分毕业生即便找到了工作,但并非发挥其英语之长。

(2) 全国1000多所高校,几乎90%的学校都办了英语专业。以每个学校每年100人计算,四个年级在校学生就达到了40多万人。研究生也到了令人难以置信的数量:有的并不具备相应师资条件的高校英语专业每年招收研究生竟然达100—200名。

(3) 传统意义上的英语专业已很难生存。语言文学专业已名存实亡,代之以英语加商务、英语加翻译的所谓更符合市场需求的复合型专业。有的国家重点师范院校英语专业居然在极力淡化其“师范”性质,以毕业后不必到中学做老师吸引学生。

## 第一节 大学英语教学的目标、定位与发展方向

《国家中长期教育改革与发展规划纲要(2010—2020)》(以下简称《纲要》)和教育部最近颁布的《关于加强高等教育建设的若干意见》为大学英语教学改革指出了比较明确的方向。《纲要》明确提出,高等学校要:

适应国家经济社会对外开放的要求,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。

提高交流合作水平。扩大政府间学历学位互认。支持中外大学间的教师互派、学生互换、学分互认和学位互授联授。加强与国外高水平大学合作,建立教学科研合作平台,联合推进高水平基础研究和高技术研究。加强中小学、职业学校对外交流与合作。加强国际理解,推动跨文化交流,增进学生对不同国家、不同文化的认识和理解。

鼓励学校优势学科面向世界,支持参与和设立国际学术合作组织、国际科学计划,支持与境外高水平教育、科研机构建立联合研发基地。加快创建世界一流大学和高水平大学的步伐,培养一批拔尖创新人才,形成一批世界一流学科,产生一批国际领先的原创性成果,为提升我国综合国力贡献力量。

离开了高质量的大学英语教学,离开了高水平的英语交际能力,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”只能是空谈。这些对中国高等教育国际化提出的具体要求,其最终实现归根结底还是要依赖教师和学生的英语交际能力。没有高水平的英语交流能力的支撑,“加强对外交流与合作”、“加强国际理解”显然是不可能的。

同时,《纲要》指出要“促进高校办出特色。建立高校分类体系,实行分类管理。发挥政策指导和资源配置的作用,引导高校合理定位,克服同质化倾向,形成各自的办学理念 and 风格,在不同层次、不同领域办出特色,争创一流。”

中国有一千多所高校,人才培养的规格和要求各不相同,对英语水平和要求也应该不同,英语对其专业学习、职业发展的作用也应该是完全不一样的。因此,各校的大学英语教学的定位和侧重点也应该完全不同。大学英语教学应该为各校特色办学、分层次办学、培养特色或特殊人才服务。

因此,根据《纲要》的要求,考虑到英语的特殊学科地位,大学英语教学的定位应立足高等教育“国际化”和国家“走出去”的发展战略。其目标应该是服务于国家发展战略、服务社会需求、服务学生个人发展需求。但不同学校应该有不同的侧重点。

## (一) 大学英语教学为高等教育国际化服务

高等教育是为国家培养未来高素质创新人才服务的,也是一个国家核心竞争力和综合实力的体现。高等教育国际化近年来已成为全球化发展趋势的一部分。美国和欧洲的一些国家已从高等教育国际化中获得巨大利益,亚洲的一些地区和国家也正在不遗余力地推进高等教育国际化的进程。

中国政府显然也充分意识到了高等教育国际化的重要性。《关于加强高等教育建设的若干意见》第二十五条“提升国际交流与合作水平”明确指出:

支持中外高校间学生互换、学分互认、学位互授联授。继续实施公派研究生出国留学项目。探索建立高校学生海外志愿服务机制。推动高校制定本科生和研究生中具有海外学习经历学生比例的阶段性目标。全面实施“留学中国计划”,到2015年来华留学人员达到35万人次,部分“985工程”和“211工程”建设高校留学生占学生比例接近或达到10%。以实施海外名师项目和学科创新引智计划等为牵引,引进一批国际公认的高水平专家学者和团队。在部分高校开展聘请外籍人员担任“学术校长”试点。推动高校结合实际提出聘任外籍教师比例的增长性目标。做好高校领导和骨干教师海外培训工作。支持高职院校开展跨国技术培训。支持高校境外办学。支持高校办好若干所示范性中外合作办学机构,实施一批中外合作办学项目。

要实现以上目标,无论是学生出国留学、交流,还是接受更多的来华留学人员,或者是合作办学,一个重要的前提就是教师和学生都具备相当程度的英语交际能力。大学英语四、六级考试是测试学生实际英语水平的一种评估方式,但这个考试本身不应该成为教学的目的,真正的教学目标应该是学生的国际交流能力,或者更具体地说,用英语学习专业课程、参与国际学术交流的能力。因此,我们应该正确看待四、六级考试,重新审视大学英语教学为学生专业学习和发展服务,为中国高等教育走向世界、缩小与国际一流高校差距服务这一难得的机遇。

高等教育国际化的核心内容一是师资的国际化,二是课程的国

际化,三是学生的国际化。其中课程的国际化最为重要,其关键要素就是把英语作为教学语言。关于这一点,早在2001年,教育部《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》(2001年8月28日)就有了比较明确的要求:

按照“教育面向现代化、面向世界、面向未来”的要求,为适应经济全球化和科技革命的挑战,本科教育要创造条件使用英语等外语进行公共课和专业课教学。对高新技术领域的生物技术、信息技术等专业,以及我国加入WTO后需要的金融、法律等专业,更要先行一步,力争三年内,外语教学课程达到所开课程的5%—10%。暂不具备直接用外语讲授条件的学校、专业,可以对部分课程先实行外语教材、中文授课,分步到位。

对于信息科学、生命科学等发展迅速、国际通用性、可比性强的学科和专业可以直接引进先进的、能反映学科发展前沿的原版教材。

然而,十年多过去了,《意见》中提出的目标并没有能够完成。最重要的原因在于,相关高校未能有效地将大学英语教学与用“英语进行公共课教育和专业课教学”有机地进行整合。有的学校虽然也做了一些尝试,但由于师资的问题(能直接用英语开设专业课的教师不多),学生英语水平的问题(学生原有的英语技能还不足以使得他们能够直接听懂英语授课),加之又无普通英语与专业英语(EMI,指英语作为媒介的专业课程)之间的过渡课程,如EAP或ESP课程,学生直接接受英语授课困难重重。更大的问题在于,我们缺乏一个科学、合理和有效的评估机制来推动、规范和激励这一“课程国际化”的进程。美好的愿望最终未能“开花结果”。

不过,近年来,学界有关加强ESP教学的呼声又现。部分地方教育部门还专门出台政策,推动和支持高校英语课程的建设。例如,2011年,上海市教委出台的“上海市教育委员会关于申报2011年上海高校示范性全英语教学课程建设的通知”指出:

通过示范性全英语教学课程建设,旨在积极引导高校形成与国际先进教学理念与教学方法接轨、符合中国实际、具有一定示范性和借鉴意义的课程教学模式,进一步提高学校接收来华留学生的能力,推动教育国际化发展,为培养学生在专业及学术方面的国际交流、合作和竞争能力发挥重



要作用。

2011年计划立项建设50门左右示范性全英语教学课程,重点支持各高校特色和优势专业的课程,鼓励信息、金融、法律、生命科学等学科领域课程率先引进世界先进的教学内容。

《通知》体现的理念不可谓不新,提出的目标不可谓不明。但最大的问题是,仅仅建设一些独立的、不成体系的英语教学课程,并不能“提高学校接受来华留学生的能力”,而且,这样一些零散的英语课程也并不能迅速有效地帮助中国学生提高专业英语的能力。何况,由于从整体上没有充分考虑到一般英语能力到学术英语能力的过渡,即便教师能开出相关的课程来,学生是否能够接受并从中受益,也很难预测。

我们知道,21世纪初,在欧盟《博洛尼亚宣言》发布后,欧洲高等教育国际化进程迅速推进。比如德国的高等教育国际化的国家战略是“智力回流代替智力外流”(Brain gain instead of brain drain),其目标定位是留住本国知识精英、吸引优秀外国留学生,其策略是英语学位课程(English degree programs),即用英文开设的学位课程体系,而不是孤立的英语教学课程。与此对应的师资解决办法是国际招聘加本土培养。为了帮助英语基础薄弱的学生适应英语开设的学位课程,学校开出了ESP辅助课程。十年之后,德国高校国际化达到了两个10%:英语学位课程体系占到了所有高校课程体系的10%,国际学生的比例达到了学生总数的10%。

德国等国家的经验值得我们借鉴。我们需要对大学英语教学有更明确的目标定位,例如所有的985大学、部分211大学和特色专业高校应该建设一批以英语作为教学语言的特色专业的学位课程体系,除了吸引优秀外国留学生外,同时也为中国学生接受国际化高等教育并逐渐提高国际学术交流能力服务。其中有两个关键问题需要解决:师资建设和学生的专业英语能力。这需要加大海外教师招聘力度和教师培训力度,造就一批具有国际学术水平、能用英语开设专业课的师资队伍。同时,要重新调整大学英语教学目标,把培养学生学术英语能力和专业英语水平作为大学英语教学的主要目标并建立

相应的评估、考核机制。

## (二) 为国家“走出去”战略服务

新时期高等教育为国家发展战略服务的另一个重要内容为“中国走出去”。中国走向世界是全方位的:经济、文化、教育、科技、服务、旅游等等。走出去的前提之一就是要了解世界,了解世界的前提条件之一是相应的外语知识和能力。大学英语教学应为帮助学生了解世界服务。因此,大学英语课程体系中应该把学习和探索外国文化作为一个重要的内容。“我们应该尊重世界多样性,了解和借鉴各国人民创造的文明成果,促进和加强同各国人民的交流交往。要做到这一点,需要努力学习外语。”(江泽民,《领导干部外事用语丛书》序<sup>①</sup>)

“走出去”的另外一个重要目的是与世界各国人民友好相处,与世界人民共享中华文明的成果。“我们应该积极向世界介绍中华文明和中华民族精神,让世界对中国的了解和理解有一个更为广阔深厚的基础。”(同上)

因此,大学英语教学应该培养学生用英语介绍中国文化的能力。要做到这一点,首先需要学生自己了解中国文化,掌握用英语表达和传播中国文化的能。在大学英语教材和课堂教学中,应该加大讨论和论述中华文化内容的比例,增加中国文化与外国文化对比的内容,帮助学生提高跨文化交际能力。

同时,我们的大学生作为国家未来的建设者和领导者,还“应该积极向世界介绍我国基本国情,让世界了解中国人民坚持的发展道路、发展目标、发展方向,为我国发展营造良好国际环境。”(同上)大学英语课程中应该有相关的内容培养学生这方面的意识和能力。

《教育部关于加强高等教育建设若干意见》指出,要推进海外中国学研究,鼓励高校合作建立海外中国学术研究中心,实施“当代中

<sup>①</sup> 来源“中国新闻网”(2011年12月18日)。

国学术精品译丛”、“中华文化经典外文汇释汇校”项目,建设“一批国际知名的外文学术期刊、国际性研究数据库和外文学术网站”。

这些都为大学英语教学提出了新的要求,同时也提供了很好的发展机遇。大学英语教学应该主动对接这些发展目标,培养“学贯中西”的、能担负推动中国全面“走出去”重任的优秀人才。

这样一个教学目标应该是各个高校大学英语教学共同的目标之一。所不同的就是不同的高校可以根据自己学校的特色,培养擅长某一特殊专业方向“走出去”任务的创新型专业人才。表8-1是我们对不同层次和类型的学校大学英语教学目标定位的一个初步建议。

表8-1 不同类型高校英语教学目标定位建议

教学目标	学业英语技能 (为国际化服务)	学术、商务、技术、文化等交流技能 (为走出去服务)	职业英语技能 (为职业发展服务)	一般英语技能 (为日常生活交际服务)
课程设置	EMI (English as Medium of Instruction)	EAP/ESP (English for Academic/Specific Purposes)	EVP (English for Vocational Purposes)	EGP (English for General Purposes)
学校类型				
985 高校	+++	++	+	+
985 之外的 211 高校	++	++	+	+
一般院校	+	+	++	++
高职高专		+	++	+++

注: +表示一般,++表示重要,+++表示非常重要。

其中,“一般英语技能”指用英语进行日常生活交际的能力。“职业英语技能”指在工作岗位上能使用英语完成工作要求,与同事进行工作和其他方面的沟通的能力。“学术、商务、技术、文化等交流技能”指使用英语与国际同行进行相关领域专业交流的能力,包括用英语撰写学术论文、参加国际会议、进行国际商务活动、参与国际技术

交流等方面的能力。“学业英语技能”是指通过大学英语教学,获得通过英语完成大学学业的能力,主要指接受英语作为专业教学语言的课程。这四种能力既有一定差别,又互相联系,呈依次递进的关系,可通过相关课程予以重点训练。具体如图 8-1 所示,“学业英语技能”指学生完成整个学业所需要的各项英语交流技能,要求最高;“学术、商务、技术、文化等交流技能”没有前者要求那么全面和熟练,但强调能够胜用英语参与国际学术交流的各相关技能;“职业英语技能”更强调工作场所的人际沟通,当然也包括与专业和职业相关的技术层面上的沟通能力。三种技能互有交叉,侧重点各不相同,可通过相关课程予以重点训练。“一般英语技能”则是其他三项技能的基础。



图 8-1 教学技能目标及课程设置关系

### (三) 为培养创新型人才服务

《教育部关于加强高等教育建设若干意见》第二条就是“促进高校办出特色”。《意见》提出,要“探索建立高校分类体系,制定分类管理办法,克服同质化倾向。根据办学历史、区位优势和资源条件等,

确定特色鲜明的办学定位、发展规划、人才培养规格和学科专业设置。加快建设若干所世界一流大学和一批高水平大学,建设一批世界一流学科,继续实施‘985工程’、‘211工程’和优势学科创新平台、特色重点学科建设项目。加强师范、艺术、体育以及农林、水利、地矿、石油等行业高校建设,突出学科专业特色和行业特色。”

大学英语教学应为高校特色化办学服务。不同学校有不同的“人才培养规格和学科专业设置”,因此它们对英语能力的要求必然是不一样的。985大学、211大学和优势学科的目标是勇追“世界一流”,其对学生英语能力的要求自然就会很高。大学英语教学不仅要帮助学生达到用英语参与国际学术交流的能力,而且要通过英语课程,开拓学生国际视野和创造性思维。对于师范、医学、艺术、体育、水利、地矿、石油等特色专业类院校来说,其大学英语教学的任务除了应该帮助学生用英语获得本专业领域的知识外,更应该包括帮助学生提高用英语进行本领域国际学术交流的能力。

而对于一般高校以及大部分高职高专来说,英语教学也绝非可有可无,而是应该通过外语教学,帮助学生获得基本的外语交际能力,同时通过外语课程和外语开设的相关课程的学习,了解与自己专业和今后实际工作关系密切的国际规则方面的知识,提高自己的综合素质。

因此,不同种类、不同层次的学校应该有不同特色的大学英语教学,为培养创新型人才服务。它们具体的目标和实现途径可以不一样,但其核心板块应该包括:通过英语获得专业知识的能力、通过英语了解外部世界的能力、通过英语参与国际交流的能力、通过英语表达和传播本国文化的能力。

要做到这一点,我们应该修订《大学英语课程要求》,在课程设计、教材编写、课堂教学和评估方面全面贯彻和体现特色办学的要求。

在这一方面,本调研中的宁波诺丁汉大学的基础阶段英语教学设计值得我们借鉴。由于该校为全英文授课学校,其基础阶段(第一年)英语教学的目标定位非常明确:为通过英语完成大学学业服务。

为了培养学生的英语学习技能、大学学习和研究技能,拓宽学生的知识面,其课程设计为三个板块:

板块 1: 学术英语板块 (Academic English Language Classes) 和“现代英国系列”(The Making of Modern Britain—Lecture Series);

板块 2: 书面交流与学习 (Written Communication and Study)、口头交流与学习 (Oral Communication and Study)、量化方法 (Quantitative Methods)、英国文化与媒体 (British Culture and Media) 和 IT 导论 (Introduction to IT);

板块 3: 书面交流与学习(续)、口头交流与学习(续)、社会科学基础导论: 质化研究导论 (Introduction to Foundations of Social Science: Qualitative Research Methods)、跨文化交际 (Cross-Cultural Communication)、商务研究导论 (Introduction to Business Studies)、英国当代电影研究 (Contemporary Film Studies) 等。

其中,英语语言技能的课程安排如下表(表 8-2)所示。

表 8-2 宁波诺丁汉大学第一阶段基础课程计划表

Component	Number of session per week	Hours per week
Academic Writing	2	3
Academic Reading	2	3
Academic Listening and Speaking	2	4.5
Academic Grammar and Vocabulary	1	1.5
Integrated Skills Project	2	2.5
Lectures	2	2
Language Review	1	1.5

(束定芳, 2010: 107—108)

可以看出,宁波诺丁汉大学的基础英语课程不但定位明确,而且课程设计合理,体现了语言技能、学习能力和专业基础训练的结合。同时,英语学习安排在第一年完成也体现了集中学习、沉浸式学习、

自主学习和“做中学、学中做”的理念。这对我们重新思考大学英语的课程设计有重要的参考价值。

根据宁波诺丁汉大学的经验,我们的大学英语教学也应该包括“学术英语技能”、“研究方法”、“本国文化”、“跨文化交际”等几个不同的板块,当然不同的学校可以根据自己的特色和学生的需求,有所侧重和强调(表 8-3)。

表 8-3 不同类型高校课程板块侧重

学校类型	学术英语技能	研究方法	本国文化	跨文化交际	外国文化	ESP
985 学校	+++	+++	+++	+++	+++	+++
985 之外的 211 高校	++	++	++	++	++	+++
一般院校	+	+	+	++	++	+
高职高专			+	+	+	+

注: +表示一般,++表示重要,+++表示非常重要。

## 第二节 英语专业存在的问题与改革方向

### (一) 英语专业存在的问题

首先,英语专业缺乏战略性规划。简言之,就是未能准确定位。英语专业到底是什么样的专业?应该培养什么样的人才?英语专业应该为什么服务?办英语专业应该具备什么样的条件?当今世界,人人都该学习英语。但绝不需要人人都读英语专业。英语专业是为那些此生注定与英语结下不解之缘、一辈子从事英语研究或教学的职业或运用英语进行高层次跨文化交流的人服务的。说得直白一些,英语专业应该是培养英语语言文学研究者、高级翻译、高级师资、高级对外交流人才的专业。其定位应该是精英教育,绝非普及,因为普及应该在中小学就基本完成,大学英语补充之。

英语专业的规划,按照中国特色的高等教育体制,应该是教育部

和各高校两方面的事情。需要规划的要点包括:专业点的数量、层次,专业方向的侧重,招生数量,课程设计,师资配备等等。虽然教育管理部门或相关的专业机构有这样的职能,但并没有能把这些事情做到位。

其次,理论研究薄弱。不仅仅是英语语言文学专业理论研究薄弱,外语教学理论研究尤其薄弱。专业设置、评估理论研究几乎没有。课程标准、教学大纲、教材、考试题基本都是临时召集一些人凑合起来的,又没有现成的理论依据或操作手册指导,“跟着感觉走”,走到哪儿了还不知道。

第三,师资质量低下。这既是因,又是果。最大的问题是,这个问题还未得到有效的重视。有的意识到了,所以在追求教师的高学历,在追求教师发表论文的数量。但大家都知道,学历不意味着水平,发表论文的数量更不能代表教师的学术水平。外语专业教师最需要的是语言基本功(外语和母语)、教学技能、专业知识和研究能力。

## (二) 英语专业改革的三个方向

根据前面的讨论,英语专业的改革可以在人才培养方面有所突破。英语专业的人才培养可以聚焦在以下三个方向:高端英语技能型人才、高级国别研究人才和中国语言文化海外传播人才。

### 1. 高端英语技能型人才

全球化需要高端国际性人才,而国际化人才的培养需要高质量的师资。培养大批的国际化人才的前提条件就是首先培养一大批国际化的师资,即英语好、有国际视野、通晓国际规则(既要能研究又要能教)的英语或专业教师。

高端技能型人才包括高级翻译人才、高级师资以及高级外事服务人才。

高级翻译人才包括同声传译、高级口译、高级笔译,这方面的需



求很大,但缺口也很大;高级外事人才包括英语记者和编辑、外交从业人员等等。这里着重谈谈高级英语师资。

高级英语师资主要指大学和中小学英语师资。这样的师资从本科开始培养,应该一直延续到硕士博士,甚至更后面。中小学需要语言能力强,同时还懂语言教学规律的教师。但一个令人悲哀的事实是,现在连师范院校都不把培养合格的师资作为自己的主要目标了,综合性大学和外语院校更加认为这不是自己的事了。语言教师,不是会讲这种语言的人就可以做的,否则每个中国人不都可以教中文了?

高级外事服务人才的主要特点就是英语好,懂国际规则。这个国际规则包括一般的国际惯例或(和)某一专业领域的规则。

## 2. 高端国别研究人才

国外有很多“中国通”,但中国缺少真正的“外国通”。全球化和走出去的背景下,中国需要大量的“某国通”,甚至“全球通”。英语专业应该培养大批的文化研究人才(包括高级语言文学研究人才)、外国政治、经济、教育、军事研究人才。可能的路径是:英语为基础、多语种、复合型。同时,也可以与高校特色办学结合起来。举个例子,德国曼海姆大学曾经出过一个诺贝尔经济学奖获得者,经济学已成为该校的一个重要特色。该校的部分英语专业学生除了拿英语专业的一个学位外,还修习经济学的学位课程。一些学生获博士学位后,就可以用英语开设经济学的一些基础课程。根据这一经验,我们也可以对英语专业进行一些调整。例如,浙江师范大学有个非洲研究中心,非洲研究已成为该校的一个重要特色。那么,该校的英语专业一部分学生就可以考虑先过英语关,拿一个英语专业学位,然后学一门某一非洲国家的语言,研究该非洲国家的某一方面,最终成为研究该国家或与该国外交打交道的专业人才。再如,西藏大学的英语专业,部分学生除了英语过关以外,可以再学一门印度语,以后专门从事与印度有关的研究和外事工作,等等。

### 3. 高端中国语言文化海外传播人才

《中共中央关于深化改革的重大决定》第 41 条提出:提高文化开放水平。坚持政府主导、企业主体、市场运作、社会参与,扩大对外文化交流,加强国际传播能力和对外话语体系建设,推动中华文化走向世界。理顺内宣外宣体制,支持重点媒体面向国内国际发展。培育外向型文化企业,支持文化企业到境外开拓市场。鼓励社会组织、中资机构等参与孔子学院和海外文化中心建设,承担人文交流项目。积极吸收借鉴国外一切优秀文化成果,引进有利于我国文化发展的人才、技术、经营管理经验。切实维护国家文化安全。

还有《关于加强高等教育建设的若干意见》:稳步推进孔子学院建设,促进国际汉语教育科学发展。推进海外中国学研究,鼓励高校合作建立海外中国学术研究中心。实施“当代中国学术精品译丛”、“中华文化经典外文汇释汇校”项目,建设一批国际知名的外文学术期刊、国际性研究数据库和外文学术网站。

因此,中国文化走出去需要外语水平相当高的中国语言文化传播的人才。中国语言文化海外传播人才包括对外汉语教师或汉学专业教师。这个需求将是巨大的。这不仅仅是向世界介绍中国,也是中国年轻一代更深入地了解本国文化、欣赏本国文化,同时进一步理解世界文化,促进文化交流和交融的重大举措。我国高校目前已有对外汉语专业,但一般没在中文系。外语院系开设对外汉语与中国文化传播专业可以扬长补短:长是外语以及外语教学理论,短是汉语和中国文化,不是避,而是补,不是一般地补,而是大补。所以,该专业应该在基础阶段打好英语基础,高级阶段专攻汉语和中国文化,外加外语教学理论。

其实,特色办学还应该体现在不同类型和不同层次的高校办的英语专业可以有不同的侧重点。例如,专业的外国语大学可以培养包括以上三类高端英语专业人才;综合性大学的英语专业应该侧重国别研究人才的培养;而其他专业类院校就应该侧重培养与本校强势学科或办学特色有关的英语专业培养。换言之,英语加某一特色

专业,特色专业可以是师资或翻译,也可以是国际化的专业从业人员。

要达到以上目的,我们可以在以下几个方面寻求突破:国际化、经典阅读、海外学习。国际化最重要的体现就是师资的国际化,也就是国际招聘;课程的国际化,也就是课程的内容和质量要达到国际认可的水平,而且是用英语授课;学生的国际化,也就是中国学生应该与海外学生一起学习。在课程体系中加大经典(中外)研读的分量,这不但能提高学生的综合素质,也能推动教师的教学和研究水平。最后是海外学习,英语专业的学生应该争取机会到所学语言国家,特别是准备研究的国家去学习和考察一段时间,获得一定的感性认识。惟其如此,他们才可能成为名副其实的“国际性”人才,符合这个时代的需要。而学校的一切工作,都应该是为培养人才、满足学生的合理需求服务的。

## 小结

《国家中长期教育改革与发展规划纲要》对大学生国际交往能力培养的要求预示着大学英语教学和英语专业教学进入了一个新的时代。毫无疑问,此时此刻,挑战与机遇并存。机遇的把握依赖于各大学管理层的眼光和魄力、依赖于英语教学学科带头人和英语教师对英语教学的理解、设计与实践。哪个学校把握得好,勇于开拓、创新和实践,哪个大学的英语教学就能更上一个台阶,获得超预期的发展。反之,该校的英语教学即使不会立即走向衰败,至多也只能是作为一种摆设,甚至鸡肋,对学校、教师和学生来说,食之无味,弃之可惜。

## 参考文献

- Bruder, M. N., 何勇. 评价外语教材的简化程序 [J]. 国外外语教学, 1983(3): 36-38.
- Clowes, P., 黄亚侃. 企业界的外语需求 [J]. 国外外语教学, 1994(4): 39-44.
- Hutchinson, T., & Waters, A., 陈忠华. ESP 教学的交际性 [J]. 国外外语教学, 1986(1): 5-8.
- Hutchinson, T., 杨坚民. 使教材在 ESP 课堂行之有效的九条原则 [J]. 国外外语教学, 1992(3): 39-41.
- O'Sullivan, T., 汪光祖. 教材评估: 把重点放在动力与学习上 [J]. 国外外语教学, 1990(3): 42-43, 27.
- Stevens, P. 李慧琴, 盛建元. ESP 教学二十年 [J]. 国外外语教学, 1986(2): 1-5.
- 安琳. 基础阶段英语教学改革中的校本教材开发实践探索 [J]. 外语与外语教学, 2012(5): 10-14.
- 白世俊. 论师专英语教学大纲与师专教学方案的统一性 [J]. 外语界, 1996(4): 39-42.
- 北方课题组. 关于外语专业毕业生的调查报告 [J]. 外语教学与研究, 1998(3): 1-5.
- 柏长勤. 课堂疲乏感研究及微教学程序设计 [J]. 外语教学, 1990(3): 82-84.
- 蔡基刚. 试论在大学外语课堂上传授语域能力的必要性和可行性 [J]. 外语界, 1994(2): 23-26.
- 蔡基刚. 浅谈 21 世纪大学英语教材编写中有关选材的几个问题 [J]. 外语界, 1997(1): 26-29, 58.
- 蔡基刚. 大学英语精读课新模式探索 [J]. 外语界, 2001(5): 73-77.
- 蔡基刚. 大学英语教学中“级”的概念和词汇要求 [J]. 外语教学与研究, 2003(5): 380-382.

- 蔡基刚 a. 大学英语教学若干问题思考[J]. 外语教学与研究, 2005(2): 83—91, 160.
- 蔡基刚 b. 大学英语四、六级计算机口语测试效度、信度和可操作性研究[J]. 外语界, 2005(4): 66—75.
- 蔡基刚. 试论影响我国大学英语教材健康发展的外部因素[J]. 中国大学教学, 2006(6): 85—90.
- 蔡基刚, 唐敏. 新一代大学英语教材的编写原则[J]. 中国大学教学, 2008(4): 85—90.
- 蔡基刚. 大学英语四、六级网考: 意义和反拨作用[J]. 外语电化教学, 2009(5): 3—8, 18.
- 蔡基刚. 关于我国大学英语重新定位的思考[J]. 外语教学与研究, 2010(4): 306—308.
- 蔡基刚 a. 中国大学生英语写作在线同伴反馈和教师反馈对比研究[J]. 外语界, 2011(2): 65—72.
- 蔡基刚 b. 转型时期的大学英语教材编写理念问题研究[J]. 外语研究, 2011(5): 5—10, 112.
- 蔡基刚 c. 传统大学英语教材编写理念的一次新突破[J]. 外语电化教学, 2011(5): 3—9.
- 蔡基刚. 专业英语及其教材对我国高校 ESP 教学的影响[J]. 外语与外语教学, 2013(2): 1—4.
- 蔡慧萍. 我国高校英语写作教材的现状调查分析与思考[J]. 外语与外语教学, 2005(6): 29—31.
- 蔡永红, 黄天元. 教师评价的缘起、问题及发展趋势[J]. 北京师范大学学报(人文社会科学版), 2003(1): 130—136.
- 蔡永红. 新教学观与教师评价[J]. 北京师范大学学报(人文社会科学版), 2007(1): 47—51.
- 蔡芸. “专题发言”活动在外语学习中的作用[J]. 现代外语, 2001(1): 61—66.
- 曹进, 靳琰. 外语多媒体课件开发之要素——《英国文学史》课件开发研究[J]. 外语电化教学, 2006(2): 57—61.
- 岑建君. 困难与挑战并存 机遇与希望同在——在“大学英语教学与教材研讨会”上的讲话(摘要)[J]. 外语界, 1997(4): 2—3, 5.
- 岑建君. 我国高校外语教学现状[J]. 外语教学与研究, 1999(1): 4—7, 79.
- 常海潮. 教学法“死亡”了吗? ——论外语教学中教师中心角色的回归[J]. 外语界, 2011(3): 36—43.
- 常俊跃. 论国外外语课堂教学的模式[J]. 外语教学, 1997(4): 35—38.

- 常俊跃,董海楠. 英语专业基础阶段内容依托教学问题的实证研究[J]. 外语与外语教学,2008(5):37—40.
- 常俊跃. 《高等学校英语专业英语教学大纲》实施效果的定性研究——用英语开设相关知识课程的影响分析[J]. 外语与外语教学,2007(9):39—40.
- 常晓梅. 论外语强化教学中的课程内容与教学技巧[J]. 外语教学,2002(5):57—60.
- 陈冰冰. 引领外语测试新方向——计算机化调适性语言测试[J]. 外语电化教学,2005(2):67—71.
- 陈冰冰. 国外需求分析研究述评[J]. 外语教学与研究,2009(2):125—130.
- 陈冰冰. 大学英语需求分析模型的理论构建[J]. 外语学刊,2010(2):120—123.
- 陈冰冰,王欢. 国内外语需求分析研究述评[J]. 外语与外语教学,2009(7):18—21.
- 陈海员,陈香兰. 计算机英语教材与普通大学英语教材中的语块对比分析[J]. 外语界,2012(1):68—72,89.
- 陈怀杰. 外台新闻广播课的教材问题[J]. 解放军外国语学院学报,1983(3):3—10.
- 陈怀杰. 外台教材内容的“新”与“旧”——《英语外台听力教程》“VOA 标准英语”和“美国之音特别英语”的编制[J]. 外语电化教学,1987(1):3—5.
- 陈慧麟. 基于纸笔的语言测试和基于计算机的语言测试之间效度对等性验证模式初探[J]. 外语界,2009(03):73—80.
- 陈红. 中国大学英语教学发展研究[J]. 外语与外语教学,2008(1):40—43.
- 陈红平,马铁川. 在线测试课促进英语学习的探索与实践[J]. 外语界,2005(5):67—71.
- 陈坚林. 关于“中心”的辨析——兼谈“基于计算机和课堂英语多媒体教学模式”中的“学生中心论”[J]. 外语电化教学,2005(5):3—8.
- 陈坚林. 要求更完善,方向更明晰——对 07 版《大学英语课程教学要求》的新解读[J]. 外语电化教学,2008(1):3—8.
- 陈坚林. 计算机网络与外语课程的整合——一项基于大学英语教学改革的研究[M]. 上海:上海外语教育出版社,2010:178—181.
- 陈坚林. 试论立体式教材与立体式教学方法[J]. 外语电化教学,2011(6):3—7,18.
- 陈坚林,赵学旻. 关于编制商务英语立体教材的探讨[J]. 外语电化教学,2003(3):44—47.
- 陈菁. 口译的动态研究与口译教材的编写——兼评介《新编英语口译教程》[J]. 外语界,1999(4):45—49.

- 陈静. 大学英语 3A 教学模式探索[J]. 外语教学, 2006(5): 71—73.
- 陈萍, 曾佩芬. 介绍一套美国出版的英语阅读教材——*Progressive Reading Series* [J]. 解放军外国语学院学报, 1981(2): 24—27.
- 陈倩. ESP 是什么? [J]. 外语与外语教学, 1996(12): 39—41.
- 陈青松, 许罗迈. 大学英语教学中的网络化外语自主学习[J]. 外语界, 2006(6): 16—23.
- 陈庆昌, 杨惠中, 黄人杰. 科技外语社会需要调查[J]. 外语教学与研究, 1984(2): 64—68.
- 陈舒. 浅谈操练在外语教学中的角色[J]. 国外外语教学, 1998(1): 39—43.
- 陈素燕. 宁波诺丁汉大学第一学年基础阶段学前培训的地位和作用[J]. 外语界, 2006(1): 52—56.
- 陈晓扣. 论语言测试的反拨作用[J]. 解放军外国语学院学报, 2007(3): 40—44.
- 陈晓扣, 李绍山. 谈语言测试的结构效度[J]. 解放军外国语学院学报, 2006(3): 45—49.
- 陈新仁, 许钧. 创新型外语人才的理念与内涵——调查与分析[J]. 外语界, 2003(4): 2—6, 26.
- 陈旭红. 形成性评估应用于大学英语课程口语测试的实证研究[J]. 外语与外语教学, 2009(07): 22—25.
- 陈焰. 交际法在商务英语教学中的应用[J]. 外语与外语教学, 1998(8): 41—42.
- 陈一希. 纸质教材和多媒体教材的语境比较及案例分析[J]. 外语电化教学, 2006(1): 65—70.
- 陈瑜敏, 黄国文. 话语多声互动的多模态构建方式解析——以语言教材话语为例 [J]. 外语电化教学, 2009(6): 35—41.
- 陈瑜敏. 情态分析在多模态外语教材研究中的应用探析[J]. 外语教学, 2010(1): 69—72.
- 陈玉琨. 教育评价学[M]. 北京: 人民教育出版社, 1999.
- 陈忠华. 科技英语与科技英语教学[J]. 外语界, 1991(1): 29—35.
- 陈祖芳. 信息、语言、大学英语教学与教材——关于《大学英语教学大纲(高等学校文理科本科用)》教学目的的再思考[J]. 外语界, 1989(3): 26—29.
- 成晓光. 后方法时代的外语教学法的研究[J]. 天津外国语学院学报, 2006(4): 63—68.
- 程爱民, 徐劲, 柯可等. 关于我国高校英美文学教学现状的调查报告[J]. 外语研究, 2002(1): 14—18.
- 程可拉. “产品式大纲”与“过程式大纲”评析[J]. 国外外语教学, 2000(3): 45—49.

- 程庆熙. 英语课板的种类和方法[J]. 外语教学, 1986(1): 68—72.
- 程世禄, 张国扬. ESP 教学的理论和实践[J]. 外语教学与研究, 1995(4): 51—54.
- 程晓堂. 英语教材分析与设计[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2009.
- 丛立新. 课程论问题[M]. 北京: 教育科学出版社, 2000.
- 大学英语教学大纲修订工作组. 大学英语教学大纲(高等学校理工科本科用)[Z]. 北京: 高等教育出版社, 1985.
- 大学文理科英语教学大纲修订组. 大学英语教学大纲(高等学校理工科本科用)[Z]. 上海: 上海外语教育出版社, 1986.
- 大学英语教学大纲修订工作组. 大学英语教学大纲修订本(高等学校本科用)[Z]. 北京: 高等教育出版社/上海: 上海外语教育出版社, 1999.
- 戴炜栋. 专业英语教材建设回顾与建议[J]. 外语界, 1989(2): 4—5.
- 戴炜栋. 高校外语专业教育发展报告(1978—2008)[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2008.
- 戴炜栋, 胡文仲(主编)a. 中国外语教育发展研究(1949—2009)[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2009.
- 戴炜栋, 胡文仲(主编)b. 中国外语教育发展战略论坛[M]. 上海外语教育出版社, 2009.
- 戴炜栋, 王雪梅. 前瞻性、先进性、创新性——关于“新世纪高等院校英语专业本科生系列教材”建设[J]. 外语界, 2005(3): 7—14.
- 戴炜栋, 张雪梅. 谈英语专业教学评估和学科建设[J]. 中国外语, 2005(2): 4—7.
- 戴炜华. 关于整体语言教学[J]. 外语界, 2001(1): 32—36.
- 戴忠信, 刘军. 试论大学英语教材的编写理论[J]. 外语界, 1992(4): 26—29.
- 邓海. 国外 ESP 教学[J]. 外语教学与研究, 1992(1): 20—23.
- 邓启秀. 试论外语教材的编写体系[J]. 外语界, 1989(3): 8—13.
- 邓秋萍. 外语教学之分组活动研究述评[J]. 外语与外语教学, 2005(12): 20—22.
- 邓嗣源. 电教教材制作中的几个问题编导[J]. 外语电化教学, 1983(4): 32—33.
- 邓秀娥, 郑新民. 关于大学英语课堂小组活动有效性的研究[J]. 外语电化教学, 2008(04): 41—46.
- 邓跃平, 陈滨荣. 基于社会需求分析的大学英语按专业分层教学的必要性[J]. 外语学刊, 2012(4): 123—126.
- 丁树杞, 蒋宗焯, 姜秀文. 编写《俄语》教材的原则和作法[J]. 外语教学与研究, 1980(2): 8—13, 34.
- 董卫, 付黎旭. 背诵式语言输入在大学英语教学中的作用[J]. 外语界, 2003(4): 56—59.
- 董亚芬. 《大学英语(文理科本科用)》试用教材的编写原则与指导思想[J]. 外语



- 界,1986(4):20—24.
- 董亚芬.《大学英语》系列教材第二次修订的思考与设想[J].外语界,2006(1):77—79.
- 董亚芬.对如何使用《大学英语》系列教材(修订本)的几点建议[J].外语界,1998(3):6—8.
- 端木义万.外语教改与教材更新——评英语专业教材[J].外语研究,2001(4):20—22.
- 樊长荣.外语教学中的折中主义[J].外语教学与研究,1999(2):29—34.
- 范琳,刘振前.从情感纬度上优化大学英语教材内容的实验研究——运用心理匹配策略和发掘情感策略[J].外语教学,2005(6):57—62.
- 范士美.谈幽默在英语课堂教学中的有效运用[J].国外外语教学,1998(4):42—46.
- 范焯.小组讨论的主题设计[J].外语界,2001(3):37—40.
- 范谊.大学英语课程体系改革的框架构想[J].外语与外语教学,1998(7):30—32.
- 范谊.大学英语教材改革的若干问题[J].外语教学,2000(4):55—62.
- 方飞.《英国社会与文化》课教学探讨[J].外语界,1993(3):25—27.
- 方淑珍.介绍几本引进的英语教材[J].现代外语,1981(2):47—51.
- 方文礼.外语任务型教学法纵横谈[J].外语与外语教学,2003(9):17—20.
- 方文礼.意义协商与外语焦点式任务型教学[J].外语与外语教学,2005(1):23—27.
- 冯辉,张雪梅.英语专业教材建设的回顾与分析[J].外语界,2009(6):63—69.
- 冯建忠.口译教材的统编化及其指导原则[J].外语研究,1999(2):58—59.
- 冯伟年.谈英语专业高年级精读教材 Advanced English 中的修辞手法[J].现代外语,1988(3):69—73,54.
- 付红霞,郝玫.理工院校英语专业课程设置的调查[J].外语界,2008(6):25—33.
- 傅荣,王克非.欧盟语言多元化政策及相关外语教育政策分析[J].外语教学与研究,2008,40(1):14—19.
- 傅政,庞继贤,周星.中国人世对大学英语教学的影响分析及需求预测[J].外语界,2001(5):16—21.
- 高等学校英语专业基础阶段英语教学大纲制定组.高等学校英语专业基础阶段英语教学大纲[Z].上海:上海外语教育出版社,1989.
- 高等学校外语专业教学指导委员会英语组.高等学校英语专业英语教学大纲[Z].上海:上海外语教育出版社,2000.
- 高等院校英语专业英语教学大纲工作小组.高等院校英语专业高年级英语教学大

- 纲[Z].北京:外语教学与研究出版社,1990.
- 高嘉璟.高校专门用途英语教材建设[J].外语界,2009(6):84—90.
- 高艳.从社会文化理论的角度论语言教师的中介作用[J].外语教学理论与实践,2008(3):93—96.
- 葛新斌,姜英敏.日本大学教师评估制度改革动向分析[J].比较教育研究,2004(9):76—80.
- 关可光.国外结构派和功能派英语教材设计浅析[J].外国语(上海外国语学院学报),1979(1):71—74.
- 管春林.试论需求分析在经贸英语专业课程设置中的意义和方法[J].外语与外语教学,2005(3):37—40.
- 谷志忠.ESP教学环境生态化研究[J].外语电化教学,2012(6):47—51,59.
- 顾定兰.社会需求与大学英语教学的转轨[J].外语与外语教学,1998(5):32—34.
- 顾惠民.《大学英语》教材与大纲新词表[J].外语界,1994(3):40—41.
- 顾明远(主编).教育大辞典[M].上海:上海教育出版社,1990.
- 顾佩娅,张焯,古海波.英语专业本科毕业论文课研究性教学设计与实践[J].外语教学理论与实践,2010(04):44—51.
- 顾伟勤.不同课堂教学模式对二语词汇习得影响的一项对比实验研究[J].外语电化教学,2008(05):45—50.
- 顾伟勤.外语课堂教学中的输入调整和互动调整[J].外语界,2010(3):66—70.
- 顾永琦,董连忠.香港双语教学尝试的经验教训及启示[J].现代外语,2005(1):43—52,109—110.
- 国红延,战春燕.一项关于大学英语教材对教师专业发展作用的调查研究[J].外语界,2011(4):67—74.
- 郭剑晶.法律英语教材评价实践[J].外语教学理论与实践,2013,(4):41—44.
- 郭杰克.改进课堂教学,把大学英语教学推上一个新台阶[J].外语界,1995(01):50—53,64.
- 郭燕玲.从“学习中心法”谈ESP教材的任务设置:超越语言使用[J].外语教学,2013(3):68—73.
- 龚立,陈纪梁,孙蓝,仝晓红.以认知主体为本的教材编写原则——兼议《硕/博研究生英语精读》第一册[J].外语与外语教学,2001(5):59—60,63.
- 桂诗春,冯志伟,杨惠中,何安平,卫乃兴,李文中,梁茂成.语料库语言学与中国外语教学[J].现代外语,2010(4):419—426.
- 韩宝成.动态评价理论、模式及其在外语教育中的应用[J].外语教学与研究,2009(6):454—458.

- 韩德顺. 语料库应用于教材评析的尝试[J]. 外语电化教学, 2007(4): 23—28.
- 韩德彰. 试评复旦大学高校文科英语教材[J]. 解放军外国语学院学报, 1986(3): 41—42, 48.
- 韩戈玲, 董娟. 多元生态化大学英语课程体系研究[J]. 外语电化教学, 2011(138): 21—25.
- 韩其顺. 温故知新谈大纲[J]. 外语界, 1999(4): 21—23, 30.
- 韩其顺, 陆慈, 董亚芬. 全面贯彻教学大纲, 努力提高教学质量[J]. 外语界, 1995(1): 44—49.
- 韩其顺, 陆慈, 董亚芬. 执行大学英语教学大纲的回顾与思考. 教学与教材研究, 1994(6): 9—13.
- 韩少杰, 王小英. 英语专业精读教学与学生批判性思维能力的培养[J]. 外语教学, 2009(6): 67—70.
- 韩延伦. 高校文化素质教育课程设计研究[M]. 青岛: 中国海洋大学出版社, 2005: 50—51.
- 韩子满. 论新科技英汉翻译教材的编写[J]. 解放军外国语学院学报, 2007(3): 51—55.
- 郝兴跃. 外语教学法的动态发展研究[J]. 外语界, 2001(2): 9—12, 28.
- 何安平. 外语教学大纲 教材 课堂教学设计与评估[M]. 广州: 广东教育出版社, 2001.
- 何隽良. IELTS 考试原理[J]. 外国语, 1988(3): 65—68.
- 何莲珍. 自主学习及其能力的培养[J]. 外语教学与研究, 2003(5): 287—289.
- 何其莘. 培养 21 世纪的外语专业人才——新《新大纲》的修订过程及主要特点[J]. 外语界, 2001(1): 4—8, 27.
- 何永元. 新编 VOA 特别英语新闻广播教材的试用情况[J]. 解放军外国语学院学报, 1984(2): 16—19.
- 何自然 a. 语用学的研究及其在外语教学上的意义(一)[J]. 现代外语, 1984(2): 7—11, 34.
- 何自然 b. 语用学的研究及其在外语教学上的意义(二)[J]. 现代外语, 1984(3): 15—21.
- 何自然 c. 语用学的研究及其在外语教学上的意义(三)[J]. 现代外语, 1984(4): 16—20, 8.
- 胡明扬. “听说法”和高校外语专业[J]. 现代外语, 1983(1): 67—70.
- 胡青球. 中外教师英语课堂话语对比分析——个案研究[J]. 国外外语教学, 2007(1): 32—37.
- 胡青球. 中国非英语专业大学生眼中的“交际教学法”——一份调查报告[J]. 外

- 语界,2010(1):69—74.
- 胡文仲. 交际教学法初探[J]. 外国语(上海外国语大学学报),1982(5):15—22.
- 胡文仲. 我国外语教育规划的得与失[J]. 外语教学与研究,2001(4):245—251.
- 胡文仲. 关于我国外语教育规划的思考[J]. 外语教学与研究,2011(1):130—136.
- 胡阳. 问题与方法——谈大学英语教与学[J]. 外语教学,2001(1):44—47.
- 胡越竹. 课堂纠错:教师行为与学生需求的对比研究[J]. 外语教学理论与实践,2009(1):48—56.
- 胡壮麟. 语篇分析在教学中的应用[J]. 外语教学,2001(1):3—10.
- 华维芬. 英语语言学习材料:评价与回顾介绍[J]. 外语教学与研究,2010(5):397—399.
- 华维芬. 试论英语专业综合英语教材学习任务设计的理论基础[J]. 外语研究,2012(3):53—56.
- 华维芬. 英语专业综合英语教材学习任务设计要素解析[J]. 外语教学,2012(3):64—67.
- 华欣,陈敏,姜希颖. 多媒体网络综合英语课程的设计与实施[J]. 外语电化教学,2003(5):22—25.
- 黄友嫦. 英语写作教材学生评价的实证研究[J]. 国外外语教学,2004(3):20—25.
- 黄爱凤,郑志恋,胡美馨. RICH 教学模式——师范英语专业综合英语课改革探索[J]. 国外外语教学,2000(2):7—13.
- 黄建滨. 关于《大学英语教学大纲(修订本)》词汇表的说明[J]. 外语界,1999(4):26—30.
- 黄建滨,邵永真. 大学英语教学和教师情况调查分析[J]. 中国大学教学,2001(6):20—22,25.
- 黄建滨,于书林. 《英语教材——回顾与评价》评介[J]. 现代外语,2010(3):323—325.
- 黄源深. 21 世纪的复合型英语人才[J]. 外语界,2001(1):9—13.
- 黄源深. 英语专业课程必须彻底改革——再谈“思辨缺席”[J]. 外语界,2010(1):11—16.
- 黄月圆,顾曰国. 以学生为中心,多维一体的大学英语教学法[J]. 外语教学与研究,1996(2):9—13,80.
- 黄政杰. 课程评价[M]. 台北:师大书苑,1987.
- 黄震华,沈素萍,丁崇文,徐俊贤. 注重以人为本 强化能力培养——“新世纪大学英语系列教材”经贸类选修课课程简介[J]. 外语界. 2008(1):24—28,46.

- 韩子满. 论高科技英汉翻译教材的编写[J]. 解放军外国语学院学报, 2007(3): 51—55.
- 霍金根, 张学忠. 《师范高等专科学校英语教育专业英语教学大纲》——语法项目表的说明[J]. 外语界, 1994(4): 8—11.
- 姬晓媛, 史小妹. 任务教学法与多媒体听说教学[J]. 外语电化教学, 2004(3): 6—9.
- 纪小凌. 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, 2010(5): 60—65, 128.
- 贾国栋, 刘丽燕. 基于局域网的大学英语教学模式研究[J]. 外语电化教学, 2004(1): 36—40.
- 贾冠杰. 英语教学法综合性之管见[J]. 外语界, 1994(2): 11—13, 36.
- 蒋静仪. 让学习者走进教材——“新世纪高等院校英语专业本科生系列教材”之《阅读教程》介绍[J]. 外语界, 2006(2): 53—56.
- 金文孚. 医学电视教材中的美和美学[J]. 外语电化教学, 1995(4): 18—19.
- 金艳, 郭杰克. 大学英语四、六级考试非面试型口语考试效度研究[J]. 外语界, 2002(5): 72—79.
- 金艳. 提高考试效度, 改进考试后效——大学英语四、六级考试后效研究[J]. 外语界, 2006(6): 65—73.
- 教育部. 大学英语课程教学要求[M]. 北京: 人民教育出版社, 2004.
- 教育部. 《国家中长期教育改革与发展规划纲要》. 2010. [http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content\\_1667143.htm](http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.htm).
- 教育部. 《关于加强高等教育的若干意见》2011. [http://www.moe.edu.cn/public-files/business/htmlfiles/moe/A08\\_zcwj/201204/134370.html](http://www.moe.edu.cn/public-files/business/htmlfiles/moe/A08_zcwj/201204/134370.html).
- 教育部高等教育司. 大学英语课程教学要求[Z]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2007.
- 康淑敏, 王雪梅. 多媒体环境下专业英语教学模式研究[J]. 外语电化教学, 2003(1): 37—42.
- 孔繁霞. 基于需求分析: 软系统方法应用于学术英语课程设计研究[J]. 外语研究, 2012(6): 59—64.
- 孔文, 李清华. 大规模语言测试的方向: 计算机适应性语言测试[J]. 外语界, 2002(2): 76—80.
- 蓝葆春, 张本慎. 《师范高等专科学校英语教育专业英语教学大纲》——整体介绍和制定说明[J]. 外语界, 1994(4): 1—7.
- 蓝葆春. 《师范高等专科学校英语教育专业英语教学大纲》——语音项目表制定说明[J]. 外语界, 1995(2): 42—43.

- 蓝仁哲. 高校外语专业的学科属性与培养目标——关于外语专业改革与建设的思考[J]. 中国外语, 2009(6): 4—8.
- 乐眉云. 介绍一种测定英语教材难度的科学方法[J]. 外语教学与研究, 1983(4): 47—49.
- 雷春林. 内容教学法(CBI)与复合型外语专业教学——以商务英语教学模式为例[J]. 外语电化教学, 2006(3): 31—38.
- 雷天放. 如何上好一堂英美概况课[J]. 外语界, 1993(3): 21—24.
- 雷衍春. 英语视听说教材练习的设计[J]. 外语电化教学, 1988(4): 32—33.
- 李观仪. 传统教学法与交际法相结合可行乎? [J]. 外语界, 1989(1): 1—9, 48.
- 李观仪. 传统教学法与交际教学法相结合可行乎? (续)[J]. 外语界, 1989(2): 1—3, 16.
- 李观仪. 传统教学法与交际教学法相结合可行否? [J]. 外语教学, 1990(1): 94—95.
- 李广琴. 以“学生为中心”的课堂交互活动中教师的中介作用[J]. 外语教学, 2005(5): 42—44.
- 李慧琴. 注重语篇训练 全面培养听说能力——谈《大学英语》系列教材(第三版)之《听说》教程的编写构思[J]. 外语界, 2006(2): 61—63, 80.
- 李红. 专门用途英语的发展和英语合作教学[J]. 外语教学, 2001(1): 40—43.
- 李红英. 基于语篇理论体系的高级英语课堂教学模式研究[J]. 外语教学理论与实践, 2008(2): 40—44.
- 李克, 李淑康. 高校英语语言学教材的建设与思考[J]. 外语界, 2008(6): 81—90.
- 李立. 英语专业教学: 30年的三段式足迹[OL]. 21世纪报英语教育周刊, 2008(144)(2008年11月24日) <http://paper.i21st.cn/story/46144.html>.
- 李立功. 公共英语教学法与教材[J]. 外语与外语教学, 1985(1): 63—69.
- 李美伦. 浅谈交际教学法在精读课教学中的应用[J]. 现代外语, 1986(3): 66—69, 41.
- 李萌涛, 龚立. 科技界英语需求调查[J]. 外语界, 1994(4): 20—24.
- 李青. 简论《大学英语》系列教材中的可思性选材原则[J]. 外语界, 1990(2): 28—29.
- 李清华. 论交际测试中的“真实性”[J]. 外语界, 2001(6): 68—71, 78.
- 李清华 a. 语言测试之效度理论发展五十年[J]. 现代外语, 2006(1): 87—95, 110.
- 李清华 b. 基于纸笔的语言测试与基于计算机的语言测试的等效研究综述[J]. 外语界, 2006(4): 73—78.
- 李清华, 曾用强. 外语形成性评估的效度理论[J]. 外语界, 2008(3): 82—90.

- 李绍山. 语言测试的反拨作用与语言测试设计[J]. 外语界, 2005(1): 71—75.
- 李淑静. ESL 学习者如何提出、接受和拒绝“建议”: 会话分析的视角[J]. 外语研究, 2010(1): 52—58.
- 李筱菊. 浅谈外语教学的交际教学法[J]. 现代外语, 1984(01): 18—23.
- 李小龙. 英语五项技能的轻重缓急——EAP 学员意见调查[J]. 外语教学与研究, 1983(3): 58—60.
- 李新民. 构建大学英语多媒体网络教学模式的探索[J]. 外语电化教学, 2006(2): 13—17.
- 李耀新. 课堂教学的组织与管理[M]. 广州: 暨南大学出版社, 2005.
- 李荫华. 继承、借鉴与创新——关于《大学英语》系列教材(全新版)的编写[J]. 外语界, 2001(5): 2—8, 57.
- 李予军. 交际法研究在中国: 问题与思考[J]. 外语界, 2001(2): 13—19.
- 李玉平. 大规模计算机辅助英语口语测试效果实证研究[J]. 外语界, 2009(4): 69—76.
- 梁家珍(译). 如何观察和评价课堂教学[J]. 外语教学, 1980(02): 71.
- 梁文霞. 英语课堂学生小组对话中的话语共建[J]. 解放军外国语学院学报, 2007(01): 42—46.
- 梁正溜. 大学英语教学新模式探索[J]. 外语界, 2004(03): 8—13, 45.
- 廖定中, 蒋澄生. 于细微处听“弦音”——略谈语用分析在《大学英语》教学中的运用[J]. 外语界, 2001(02): 60—63.
- 廖晓青. 信息差距在交际教学中的运用[J]. 外语界, 1996(02): 38—40, 25.
- 廖莉芳, 秦傲松. 专业英语教学现状调查报告[J]. 外语界, 2000(3): 26—30.
- 寮菲, 冯晓媛. 英语课堂话语的认知语境与交际效果分析[J]. 外语教学, 2005(01): 1—6.
- 林纪诚. 篇章理论在外语教学中的应用刍议[J]. 外语界, 1988(4): 1—6.
- 林萍. 师专英语专业贯彻实施教学大纲的问题与对策[J]. 外语界, 1996(4): 43—45.
- 刘阿英. 英语教学中笑话和幽默故事的运用[J]. 国外外语教学, 1998(04).
- 刘道义. On Evaluation Criteria of English Teaching Materials [J]. 中国外语, 2005(6): 14—17, 23.
- 刘红梅. 任务教学课堂中提高英语交际环境和交际内容真实性的探索[J]. 外语教学理论与实践, 2008(03): 16—19.
- 刘丽, 刘梅华. 大学生英语学习需求调查及其对英语教学的影响[J]. 外语研究, 68—73.
- 刘明, 胡加圣. 大学外语视听教材的多模态化设计构想及要求分析[J]. 外语电化

- 教学,2011(2):3—8,20.
- 刘芹,王莉.中国大学生英语口语能力档案袋评价可行性研究[J].外语与外语教学,2010(6):48—52.
- 刘润清.21世纪的英语教学——记英国的一项调查[J].外语教学与研究,1996(2):1—8,80.
- 刘润清.关于英语教学大纲改革——从分离式教学大纲到统一的课程标准[J].外语教学与研究,2002(6):403—404.
- 刘润清,胡伏根,刘燕盛.用测试检验教材的有效性——是课文教学还是句型教学?[J].外语教学与研究,1983(2):47—52.
- 刘喜琴,邓军.新闻报道活动运用于大学英语课的尝试[J].外语界,2005(2):27—32.
- 刘祥福,蔡芸.密集型与非密集型教学效果比较的实验报告[J].现代外语,1994(2):18—20,12.
- 刘学惠,钱薇薇.协商互动与即时输出:课堂语言学习探微[J].外语与外语教学,2007(11):25—29.
- 刘学惠,朱青.重铸式纠错与EFL学习者口语准确性发展——一项针对时态一致性的实验研究[J].外语与外语教学,2010(5):57—61.
- 刘学政.社会外语需求与外语教学法的变革[J].国外外语教学,2001(2):22—26.
- 刘燕盛.英语口语课教材设计和使用[J].外语电化教学,1988(3):10,7.
- 刘亚呈.外语教学中传授知识与培养能力的关系[J].解放军外国语学院学报,1981(4):1—8.
- 刘延.论“行为主义学习理论”及对外语学习的指导意义[J].外语与外语教学,2009(9):43—45.
- 刘延秀,姚孝军.学习主体的个性化需求与研究生的英语教学改革[J].外语界,2004(4):53—59.
- 刘尧.发展性教师评价的理论与模式[J].教育理论与实践,2001(12):28—32.
- 刘蕴秋,邹为诚.华东地区优秀外语教育传统研究[J].外语教学理论与实践,2009(04):33—44.
- 柳华妮.大学英语教材研究二十年:分析与展望[J].外语电化教学,2013(2):66—71.
- 卢丹怀.双语教育面临新挑战[J].全球教育展望,2001(10):55—59.
- 鲁子问.外语政策与国家安全——美国的经验与启示[J].当代教育论坛:学科教育研究,2007(4):123—127.
- 璐西.《语言学系列教材》简介[J].外语界,1988(2):57—58.



- 陆明,丁万江. 换“药”不妨也换“汤”——论英语专业基础英语教学与教材改革[J]. 外语界, 2002(1):37—41.
- 陆建平. 大学英语课程教学要求的人文优势[J]. 外语与外语教学, 2005(10): 26—28, 39.
- 陆培敏. 我们对英语精读课的改革倡议[J]. 外语教学, 1988(1):96.
- 陆瑛. 信息差填补与图式激活的关联及教学策略选择[J]. 外语教学, 2001(5): 65—68.
- 吕长竑,宋冰,王焰,刘文丽,黎斌. 大学英语口语测试任务的效度研究[J]. 外语界, 2006(3):72—80.
- 吕玉冬. 一种被忽视的外语教学法——试论17世纪夸美纽斯的语言教学法[J]. 苏州大学学报, 2009(3):119—122.
- 罗选民,邵有学. 大学英语翻译教学教材编写探讨——以《新时代交互英语(读写译1—4册)》为例[J]. 外语与外语教学, 2009(11):63—65.
- 罗晶. 《英语国家概况》课堂教学的创新——2P教学法的实践[J]. 外语界, 2004(3):14—17.
- 罗立胜,董玉真. 试论“听说教学法”产生的理论背景及其现实意义[J]. 外语教学, 2005(4):43—46.
- 罗立胜,石晓佳. 语法翻译教学法的历史回顾、现状及展望[J]. 外语教学, 2004(1):84—86.
- 罗伟. 大学英语教学模式的本质与模式验证——兼评应惠兰等的主题教学模式[J]. 外语教学与研究, 1999(4):44—47.
- 罗忠民. Mi理论及其在外语教学中的意义[J]. 外语教学, 2004(1):75—79.
- 龙婷,龚云. 交际法研究对中国大学英语教材编写的启示[J]. 外语教学, 2008(6):65—68.
- 马安义. 强化理论在外语教学中的运用[J]. 外语教学, 1988(1):66—70.
- 马海涛. 美国教学档案袋评价述评[J]. 比较教育研究, 2004(1):78—82.
- 马俊波. 论大学英语立体化教材的开发[J]. 外语电化教学, 2006(6):25—29.
- 麦可思研究院. 2013年中国大学生就业报告. 北京:社会科学文献出版社, 2013.
- 毛荣贵. 在精读教学中培养学生发散思维能力的尝试[J]. 外语教学, 1987(1): 16—21.
- 毛荣贵. 在英语精读教学中培养学生发散思维能力的尝试[J]. 外语与外语教学, 1987(3):27—32.
- 梅德明. 外语测试的原则和方法[J]. 外语界, 1985(3):1—6.
- 孟建敏,黄河,智慧. 非英语专业研究生英语学习情况调查分析及思考[J]. 学位与研究生教育, 2005(3):37—41.

- 缪建伟. 谈谈怎样记笔记[J]. 外语教学, 1981(3): 78—81, 77.
- 莫再树. 专业英语教材建设: 问题与对策[J]. 外语界, 2003(4): 66—71.
- 莫再树, 孙文娟. 商务英语写作教材建设的现状研究[J]. 外语教学, 2010(5): 81—85.
- 莫再树. 语言经济学视角下的商务英语教育研究[J]. 外语界, 2008(2): 65—72.
- 莫俊华. 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, 2007(3): 35—39.
- 穆雷. 翻译教材中的理论渗入——《英汉互译教程》评介[J]. 外语教学与研究, 1995(2): 69—70.
- 倪传斌. 中、大学英语教学衔接情况调查与分析[J]. 外语与外语教学, 1998, (5): 36—38.
- 倪传斌. 汉语作为外语的需求分析[M]. 南京: 河海大学出版社, 2006.
- 倪传斌, 刘治. 外语需求的特性分析[J]. 外语与外语教学, 2006(2): 21—24.
- 倪传斌, 王志刚, 王际平等. 对外汉语教学功能项目表的综合量化研究——兼论“结构—功能—文化”统一量化新途径[J]. 现代外语, 2004(2): 179—187.
- 欧阳康. 对本科教学工作水平评估若干关系的思考[J]. 中国高等教育, 2006(17): 49—51.
- 潘之欣. 大学生英语听力需求分析[J]. 外语界, 2006(3): 24—31.
- 潘红. 试谈教学法与教材编写原则的协调统一[J]. 外语界, 2001(3): 69—73.
- 庞继贤, 吴薇薇. 英语课堂小组活动实证研究[J]. 外语教学与研究, 2000(6): 424—430.
- 庞继贤, 陈婵. 外语口语考试的效度和信度研究述评[J]. 外语与外语教学, 2005(7): 19—23.
- 庞继贤. ESP 与大学英语四、六级后的英语教学[J]. 外语界, 1994(4): 25—27.
- 庞继贤, 叶宁, 张英莉. 学习者自主: 身份与自我[J]. 外语与外语教学, 2004(6): 22—25.
- 裴正薇. 多元智能发展观与综合英语教学[J]. 外语界, 2008(6): 57—63.
- 彭金定. 大学英语课堂教学动态评估[J]. 外语界, 2004(3): 26—31.
- 彭在义. 高等农业院校外语教材建设刍议[J]. 外语界, 1989(2): 34—37.
- 平实. 精益求精, 编好翻译教材——谈《翻译教材教学参考资料》中的一些问题[J]. 解放军外国语学院学报, 1996(4): 67—72.
- 钱冬梅. 浅谈综合英语成绩测试中的效度及存在问题[J]. 国外外语教学, 2004(3): 10—14.
- 钱瑗. 介绍一份教材评估一览表[J]. 外语界, 1995(1): 17—19.
- 覃修桂. “整体语言法”述评[J]. 外语界, 1996(2): 13—17.

- 丘宜明. 谈谈我教英语专业高年级精读课的体会[J]. 现代外语, 1982(4): 58—60.
- 邱天河. 一套不可多得的农科英语教材——评介《农科综合英语》[J]. 外语界, 1990(2): 58—60.
- 乔梦铎, 金晓玲, 王立欣. 大学英语教学现状调查分析与问题解决思路[J]. 中国外语, 2010(5): 8—14.
- 秦秀白. 继承传统 与时俱进 开拓创新——“新世纪大学英语系列教材”简介[J]. 外语界, 2007(6): 80—85.
- 秦秀白. 坚持人本主义教学观, 全面落实《大学英语课程教学要求》——兼谈“新世纪大学英语系列教材”《综合教程》的编写理念[J]. 外语学刊, 2008(3): 3—7.
- 秦秀白, 蒋静仪, 肖锦银, 崔岭. 加强评判性阅读, 提高学生的思辨能力——“新世纪大学英语系列教材”《综合教程》第五、六册简介[J]. 外语界, 2010(2): 83—86.
- 屈凤琴. 日语听力课教材和教学方法[J]. 外语电化教学, 1992(4): 7—9.
- 鞠玉梅. 关于高校英语专业语言学课程教学的思考[J]. 外语与外语教学, 2007(8): 31—33, 50.
- 戎林海, 李静. 应用型外语人才培养模式观照下的翻译教材编写理念[J]. 外语界, 2010(2): 25—29, 70.
- 《入世与外语专业教育》课题组. 关于高校外语专业教育体制与教学模式改革的几点思考——写在中国加入 WTO 之际(一)[J]. 外语界, 2001(5): 9—15, 65.
- 沙国泉. 计算机辅助语音训练与测试: 问题与思考[J]. 外语电化教学, 2005(4): 67—71.
- 上海外国语学院基础英语分级教学课题组. 基础英语分级教学回顾[J]. 外语教学与研究, 1989(1): 13—16.
- 邵永真. 新修订的《大学英语教学大纲》的指导思想和特点[J]. 外语界, 1999(4): 19—20.
- 沈金平. 加强实践, 培养能力, 探索教法——英语教学法课六年教学改革试验[J]. 外语界, 1995(2): 47—50.
- 沈黎明. 浅谈“托福”测试的类型[J]. 外语界, 1989(2): 51—55, 33.
- 沈黎. 运用认知语言学理论编写教材练习[J]. 外语与外语教学, 2001(10): 47—49.
- 沈竟成, 季方. 外语媒体教材的设计与制作——参加编制“On We Go”幻灯录音节目的几点体会[J]. 解放军外国语学院学报, 1984(2): 32—38.

- 施光,刘学惠. EFL 教学中的纠错——教师与学生的看法与纠错效果的关系[J]. 外语教学理论与实践,2008(2):29—32,44.
- 施良方. 课程理论——课程的基础、原理与问题[M]. 北京:教育科学出版社,1996.
- 史达观. 外语幻灯教材的编制[J]. 外语电化教学,1983(3):45—46.
- 史晓伟. 外语教与学理论新探[J]. 外语教学,1999(4):8—11.
- 笄骏. 计算机辅助外语教材编写[J]. 外语电化教学,1987(4):36—38.
- 束定芳. 外语教学改革:问题与对策[M]. 上海:上海外语教育出版社,2004.
- 束定芳,王惠东. 外语课堂教学功能的重新思考与定位[J]. 外语与外语教学,2004(8):19—21.
- 束定芳,张逸岗. 从一项调查看教材在外语教学过程中的地位与作用[J]. 外语界,2004(2):56—64.
- 束定芳. 呼唤有中国特色的外语教学理论[J]. 外语界,2005(6):2—7,60.
- 束定芳. 外语课堂教学新模式刍议[J]. 外语界,2006(4):21—29.
- 束定芳. 大学生英语阅读能力培养目标与阅读教材编写——写在《快速阅读》出版之际[J]. 外语界,2008(1):15—19.
- 束定芳. 从国家战略高度看外语教学改革[A]. 庄智象,中国外语教育发展战略论坛[C]. 上海:上海外语教育出版社,2009.
- 束定芳,华维芬(主编)a. 中国外语教学理论研究(1949—2009)[M]. 上海:上海外语教育出版社,2009.
- 束定芳,华维芬 b. 中国外语教学理论研究六十年:回顾与展望[J]. 外语教学,2009(6):37—44.
- 束定芳,陈素燕. 宁波诺丁汉大学英语教学的成功经验给我国大学英语教学改革的启发[J]. 外语界,2009(6):23—29.
- 束定芳. 大学英语教学成功之路——宁波诺丁汉大学“专业导向”英语教学模式的调查[M]. 上海:上海外语教育出版社,2010.
- 束定芳 a. 高等教育国际化与大学英语教学[J]. 外语教学与研究,2011(1):137—144,160.
- 束定芳 b. 论外语课堂教学的功能与目标[J]. 外语与外语教学,2011(1):5—8.
- 束定芳 c. 德国的英语教学及其对我国外语教学的启示[J]. 中国外语,2011(1):4—10.
- 束定芳 d. 大学英语课堂教学,我们教什么? 怎么教? [J]. 外语界,2011(2):26—32.
- 束定芳 a. 大学英语教学改革之目标与方向[J]. 东北师范大学学报,2012(1):87—89,96.

- 束定芳 b. 中国特色外语教学模式的探索——基础阶段外语教学改革实验的一次尝试[J]. 外语与外语教学, 2012(5): 1—5.
- 束定芳 a. 关于我国外语教育规划与布局的思考[J]. 外语教学与研究, 2013(3): 426—435.
- 束定芳 b. 英语专业综合课目标与教师素质——第三届“外教社杯”全国高校外语教学大赛授课比赛述评[J]. 外语界, 2013(2): 43—49.
- 斯韧, 陆慧. 我们是如何开展英语辩论活动的[J]. 外语教学, 1981(1): 58—59.
- 苏秋萍. 任务型语言教学模式与综合英语教学——关于任务型语言教学在 Christmas 单元中的教学实验研究[J]. 国外外语教学, 2005(4): 35—42.
- 苏轩. 《高等医药院校试用教材—英语》译文商榷[J]. 外语教学, 1986(3): 65—72.
- 孙昌群, 魏利峰. 如何使电教教材深入教学深层[J]. 外语电化教学, 1992(3): 30—32.
- 孙大廷. 研究型大学教师评价的几个悖论[J]. 江苏高教, 2009(4): 65—68.
- 孙建荣. 关于 TOEFL 的写作测试[J]. 外语界, 1986(2): 28—29.
- 孙鑫. 大班基础英语教学中以学生为授课主体的互动式课堂教学探讨[J]. 外语与外语教学, 2008(02): 25—27.
- 孙云梅. 大学综合英语课堂环境调查与研究[J]. 外语教学与研究, 2010(6): 438—444, 481.
- 谭春. 外语课堂教学“中心”之辨: 反思与建议[J]. 外语教学理论与实践, 2009(1): 26—31.
- 汤声平. 从教与学的双重视角看《大学英语》(全新版)系列教材[J]. 外语界, 2002(3): 76—80.
- 唐力行, 叶华年. 多种智力理论及其对语言教育的启示[J]. 外语界, 2000(4): 24—32.
- 唐青叶, 苏玉洁. 功能语言学视角下的英语专业写作教材研究[J]. 外语界, 2009(6): 70—76.
- 唐雄英, 章少泉. 新型评价在大学英语教学中的实施和问题[J]. 外语与外语教学, 2007(1): 14—19.
- 陶友兰. 翻译目的论观照下的英汉汉英翻译教材建设[J]. 外语界, 2006(5): 33—40.
- 陶友兰. 翻译专业汉英翻译教材的建构模式新探[J]. 外语界, 2008(2): 10—19.
- 陶友兰. 基于语料库的翻译专业口译教材建设[J]. 外语界, 2010(4): 2—8.
- 陶友兰. 我国翻译专业教材建设: 生态翻译学视角[J]. 外语界, 2012(3): 81—88.
- 田淮滨, 赵九龄. 课堂教学技巧十二例[J]. 外国语(上海外国语大学学报), 1982

(1);59—62.

- C. 艾伦·塔克,陈渊. 英语起点教材的评价标准[J]. 国外外语教学,1980(3):32—36.
- 万杰民. 全国电教教材参评有感[J]. 外语电化教学,1991(1):32,25.
- 汪徽. 高校英语教材中任务排序问题的个案研究[J]. 外语研究,2009(3):62—69,112.
- 汪双飞. 以学生为中心的高职高专英语课程设置——基于网络教育背景下的研究[J]. 外语电化教学,2008(3):69—73.
- 汪晓莉,刘淑华. 需求导向的中国外语高等教育战略初探[J]. 外国语,2010(6):41—48.
- 王保云. 外语口试的形式评析——面试、录音口试和机助测试[J]. 外语电化教学,2006(1):60—64.
- 王斌华,刘辉. 大学英语学习者学习需求调查及其启示[J]. 国外外语教学,2003(3):34—38.
- 王斌华. 发展性教师评价制度[M]. 上海:华东师范大学出版社,1998.
- 王斌华. 教师评价模式:教学档案袋[J]. 教育理论与实践,2004(7):24—28.
- 王策三. 教学论稿[M]. 北京:人民教育出版社,1985.
- 王初明. 信息沟与课堂教学中的厌倦情绪[J]. 现代外语,1987(4):35—36,45.
- 王初明. 信息沟与课堂教学中的厌倦情绪[J]. 外语教学,1988(1):87.
- 王初明. 信息处理与外语学习[J]. 现代外语,1990(1):49—54.
- 王初明. 影响外语学习的两大因素与外语教学[J]. 外语界,2001(6):8—12.
- 王德春. 建构主义外语教学论[J]. 外语界,1993(2):1—8.
- 王登峰. 中国语言生活状态报告[Z]. 教育部新闻发布会,2007.
- 王福祥,周小成. 从心理语言学角度对外语教学的一点反思[J]. 外语与外语教学,2006(9):18—20.
- 王海啸. 个性化大学英语教学大纲设计中的需求和条件分析[J]. 中国外语,2004(1):21—26.
- 王海啸. 大学英语教师与教学情况调查分析[J]. 外语界,2009(3):6—13.
- 王海贞. 基于评分过程证据的英语专业四级口试效度研究[J]. 解放军外国语学院报,2007(4):49—53,68.
- 王华,富长洪. 形成性评估在外语教学中的应用研究综述[J]. 外语界,2006(4):67—72.
- 王慧. 一本出色的英国散文教材——评黄源深主编的《英国散文选读》(修订版)[J]. 外语界,2007(4):92—95.
- 王慧莉. 一份关于外国学生对英语的教和学的态度的问卷调查报告[J]. 国外外

- 语教学,2000(4):12—15.
- 王建梅,孙春雷.对我国大学英语多媒体网络化教学的再思考[J].外语界,2005(4):13—18.
- 王金波.非英语专业本科生翻译教学需求调查——以上海交通大学为例[J].外语界,2009(5):72—82,96.
- 王金波,王燕.口译的特点与口译教材:问题与前景[J].外语界,2006(5):41—47.
- 王令坤.浅谈大学英语课外教学[J].外语界,1997(3):54—57.
- 王谋清.试论民族院校的英语口语教材建设[J].外语电化教学,2009(6):47—50.
- 王牧群.大学英语教学大纲的评估与修订[J].外语与外语教学,1998(7):36—38.
- 王蔷.英语教学法教程[M].北京:高等教育出版社,2006.
- 王胜宝.精读教材中的变异现象浅析[J].外语与外语教学,1991(3):18—22.
- 王士先.大学英语分级教学[J].外国语(上海外国语大学学报),1986(2):65—69.
- 王守仁.转变观念,提高英语专业办学水平[J].中国大学教学,2010(5):53—55.
- 王守仁.在构建大学英语课程体系过程中建设教师队伍[J].外语界,2012(4):1—5.
- 王守仁,王海啸.我国高校大学英语教学现状调查及大学英语教学改革与发展方向[J].中国外语,2011(5):4—11,17.
- 王淑爱.视听教材编写原则及教学方法[J].外语电化教学,1989(3):27—28.
- 王树槐.论汉英翻译教材的编写原则[J].外语教学理论与实践,2011(2):85—91.
- 王同顺,许莹莹.大学英语教材中的词族分布研究[J].外语电化教学,2013(5):10—15.
- 王彤,杨柳.网络英语教学中辅导教师教学质量评估的一次调查分析[J].外语电化教育,2003(3):22—26.
- 王维佳.完全身体反应法[J].国外外语教学,1996(1):27—29,44.
- 王湘玲,宁春岩.从传统教学观到建构主义教学观——两种教学观指导下的英语教学对比研究[J].外语与外语教学,2003(6):29—31.
- 王小宁.克拉申的习得/学得假说与外语教学[J].外语界,2001(1):28—31.
- 王小飞.英国教师评价制度的新进展——兼PRP体系计划述评[J].比较教育研究,2002(3):43—47.
- 王艳.自主学习者对教师角色的期待[J].外语界,2007(4):37—43.
- 王扬.高校英语专业语言学课程教学初探[J].外语研究,2004(5):57—60,80.

- 王银泉. 非文学翻译: 翻译教材建设和翻译教学的思维转向——对国内近年来相关翻译研究的解读[J]. 外语界, 2009(2): 40—49.
- 王颖, 王文琴. 英语教材语篇的批评性分析[J]. 外语研究, 2013(5): 66—69.
- 王跃武. “新世纪大学英语系列教材”《视听说教程》试用效果分析[J]. 外语界, 2008(3): 67—70.
- 卫乃兴, 周俊英. 也谈 ESP 与大学英语教学[J]. 外语界, 1994(2): 32—36.
- 翁晓红, 杨光. 选课制条件下大学英语教学情况调查[J]. 教育探索, 2009(2): 37—38.
- 文军. 论以发展翻译能力为中心的课程模式[J]. 外语与外语教学, 2004(8): 49—52.
- 文秋芳. 《根据原理教学: 交互式语言教学》导读[Z]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2001.
- 文秋芳, 王凌. 英语专业四级口试的效度研究[J]. 解放军外国语学院学报, 2009(5): 37—41.
- 文秋芳, 刘艳萍, 王海妹, 王建卿, 赵彩然. 我国外语类大学生思辨能力量具的修订与信效度检验研究[J]. 外语界, 2010(4): 19—26, 35.
- 文秋芳. 编写英语专业教材的重要原则[J]. 外语界, 2002(1): 17—21.
- 文旭, 张绍全. 当前我国英语专业教学的现状及改进对策[J]. 中国大学教学, 2007(7): 86—90, 71.
- 吴冰. Chinese Teachers' Role in the Teaching of American Literature[J]. 外语教学与研究, 1994(1): 46—50.
- 吴冰. 关于口译教材编写的思考——兼评国内出版的六种教材[J]. 外语教学与研究, 1999(2): 49—54.
- 吴鼎民. 建立一个科学的大学英语教学模式[J]. 外语界, 1996(1): 33—38.
- 吴格奇. 英语教材中的跨文化语用失误——“招呼语”之会话结构英汉对比分析[J]. 现代外语, 2004(2): 51—56.
- 吴会芹. 用现代化手段辅助语言测试[J]. 外语电化教学, 2006(3): 49—53.
- 吴朋. 输入理论应用于大学英语教学的一次实验[J]. 外语界, 2001(3): 53—56.
- 吴启金. 翻译教育要进一步与市场需求相衔接[J]. 外语与外语教学, 2002(7): 45—48.
- 吴新华. 英语综合技能课交际法教学探讨[J]. 外语界, 1990(1): 10—12.
- 吴新祥. 以修辞为中心进行高年级精读课教学[J]. 现代外语, 1990(3): 19—27, 72.
- 吴秀兰. 形成性评价在国内高校外语教学中的应用研究综述[J]. 外语界, 2008(3): 91—96.



- 吴涓. 尽快实现中学外语教材的“立体化”[J]. 外语电化教学, 1985(2): 36—37, 18.
- 吴宗杰. 外语课堂话轮类型析[J]. 外语教学与研究, 1994(2): 1—7.
- 武和平. 交际教学思想的全球化与本土化[J]. 外语界, 1999(2): 2—7, 29.
- 夏纪梅. 坚持符合客观实际的大学英语教学路子——从《大学英语(修订本)》与《大学英语教学大纲(修订本)》的相关性比较中引发的思考[J]. 外语界, 1999(4): 32—38.
- 夏纪梅. 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, 2003.
- 夏纪梅. 解读《大学英语课程教学要求(试行)》[J]. 外语界, 2005(2): 12—14.
- 夏纪梅. 现代外语教材的特征及其意义[J]. 外语界, 2001(5): 37—40.
- 夏纪梅. 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, 2003.
- 夏纪梅, 孔宪. 外语课程设计的科学性初探[J]. 外语界, 1999(1): 26—31.
- 夏纪梅, 卢莉. 教案设计: 外语教师创新能力的表现[J]. 外语界, 2003(1): 54—59.
- 夏伟蓉, 吕长竑, 魏俊轩. 从学生网上评价教师课堂教学质量调查分析大学英语教学和教材[J]. 外语界, 2004(3): 18—25.
- 项茂英. 大学英语教学中的师生关系[J]. 外语界, 2004(4): 37—42.
- 骁骥. 对英语专业高年级精读课教学的一点看法[J]. 外语教学与研究, 1984(4): 59—63.
- 肖瑞芬. 篇章结构分析与高年级外语教学[J]. 外语教学, 1989(2): 55—60.
- 肖武云, 曹群英. 运用学习档案提高学生英语学习自主性和学习成绩的实证研究[J]. 外语教学, 2009(5): 73—76, 89.
- 肖云南. 中西方关于语言能力的认识及其对外语课程设置的意義[J]. 外语与外语教学, 2002(8): 24—26, 89.
- 萧好章, 王丽梅. 大学英语教学改革模式初探[J]. 外语与外语教学, 2007(2): 26—29.
- 谢家成. 中学英语教材词汇语料库分析[J]. 外语教学理论与实践, 2010(1): 55—61.
- 谢晓燕. 大学英语专业课堂教师反馈研究[J]. 解放军外国语学院学报, 2011(2): 50—55.
- 谢云锦. 师专英语专业卫星电视教材[J]. 外语电化教学, 1987(3): 17—18.
- 谢志贤, 张玉双. 外语教学流派对基础教育英语教学大纲的影响[J]. 长春大学学报, 2007(2): 94—97.
- 辛斌. 交际教学法和意念教学大纲[J]. 外语与外语教学, 1991(3): 23—27.
- 熊敦礼, 陈玉红, 刘泽华, 黄更新. 大学英语大规模录音口语测试研究[J]. 外语教

- 学与研究,2002(4):283—287.
- 熊惠珍. 讲故事与英语教学[J]. 国外外语教学,1998(2):9—13.
- 熊学亮. 认知语言学和外语教学[J]. 国外外语教学,2002(4):33—42.
- 熊寅谷. 试论我国英语教材的语言学理论基础[J]. 外语与外语教学,1984(2):43—47.
- 修旭东. 英语写作测试中“理论效度”的理论依据模式[J]. 外语与外语教学,2002(11):57—60.
- 徐金榜. 实践第一,练习先行——用毛泽东《实践论》的思想指导翻译教材的编写[J]. 解放军外国语学院学报,1997(2):66—70.
- 徐锦芬,李红,李斑斑. 大学生英语阅读能力自我评价的实证研究[J]. 解放军外国语学院学报,2010(5):46—50,127.
- 徐珺. 基于语料库的英语翻译教材与翻译教学研究现状分析[J]. 外语电化教学,2008(5):16—22.
- 徐立群. 英语课堂教师提问类型的调查与分析[J]. 外语界,2010(3):60—65.
- 徐玉臣,刘宇. 语篇连贯的认知心理实验及其教学启示[J]. 外语界,2009(6):58—62.
- 徐正虎. 英语视听教材《特纳一家》初步分析[J]. 外语电化教学,1979(1):26—27,29.
- 许恒,甘文凝. 读者意识及读者策略在英语写作中的作用效度分析[J]. 国外外语教学,2007(2):40—45.
- 许钧,高方. 翻译理论素养的培育与翻译理论类教材的编写[J]. 外语与外语教学,2010(6):62—66.
- 许迎军. 英语交际能力的培养与课堂教学[J]. 解放军外国语学院学报,2000(02):73—75.
- 薛汉荣. 文体分析与英语教学[J]. 解放军外国语学院学报,1985(2):6—14.
- 鄢文亚. 重庆教育学院英语专业专科学学生学习需求分析与基础英语课程设置倡议[D]. 重庆大学,2006年4月.
- 闫传海,张梅娟. 情感因素在外语教学中的介入[J]. 外语界,2002(5):64—66.
- 闫莉,高远,孙洪丽,董惠玥. 理工科硕士生英语使用情况的调查与分析[J]. 外国语言文学研究,2006,6(2):45—53.
- 杨德祥,赵永平. 内容依托式教学对英语专业学生思辨能力的影响[J]. 外语教学,2011(5):61—64.
- 杨达复. 英语专业教学大纲:实施与思考[J]. 外语教学,1995(3):26—29.
- 杨丰宁. 课堂讨论——改进高年级阅读课的尝试[J]. 外语界,1995(2):14—16.
- 杨港,陈坚林. 2000年以来高校英语教材研究的现状与思考[J]. 外语与外语教

- 学,2013(2):16—19.
- 杨惠元. 课堂教学理论与实践[M]. 北京:北京语言大学出版社,2007.
- 杨惠中. 大学英语四、六级考试回顾与展望[J]. 外语界,1998(3):28—32.
- 杨惠中. 大学英语四、六级考试十五年回顾[J]. 外国语,2003(3):21—29.
- 杨惠中. 提倡有效教学——从“外教社杯”全国大学英语教学大赛谈起[J]. 外语界,2011(2):14—18,35.
- 杨红. 论英语专业精读教材的建设——以《现代大学英语·精读》为例[J]. 外语教学,2008(4):59—61.
- 杨俊. 人本主义教育观与多媒体课堂电子教案的设计原则——以“新世纪大学英语系列教材”《综合教程》第一册为例[J]. 外语界,2008(2):84—92.
- 杨敏. 授课设计框架法在外语课堂教学设计中的运用[J]. 外语教学,2004(4):77—79.
- 杨自俭. Role-Play 简介[J]. 外语教学,1983(1):54—62.
- 姚乃强. 提高文化素养 培养创新能力——谈新《大纲》三、四、五、六部分[J]. 外语界,2001(1):14—18.
- 姚诗鸣. 大纲·教材·教学——四级统考与听力技能的培养[J]. 外语研究,1997(2):66—67,55,32.
- 殷燕. “歧义容忍度”影响英语学习对课堂英语教学的启迪[J]. 外语界,2005(02):58—61.
- 尹根德. 从教学评估的反馈意见看英语专业课程体系调整[J]. 中国大学教学,2008(07):93—94.
- 应惠兰. 大纲设计的理论依据和社会基础[J]. 外语界,1996(2):41—45.
- 应惠兰,徐慧芳. 以学习者为中心的阅读材料的选择[J]. 外语教学与研究,2001(5):206—209.
- 余卫华. 需求分析在外语教育中的作用[J]. 外语与外语教学,2002(8):20—23.
- 余樟亚. 行业英语需求状况调查对大学英语教学的启示[J]. 外语界,2012(5):88—96.
- 于海,钟晓华. 2006—2007年上海大学生发展报告综述[J]. 复旦教育论坛,2008(1):19—25.
- 于夕真. 英语教学模式的整合性研究[J]. 外语学刊,2007(2):139—141.
- 俞约法. 《应用语言学》——一部有特色的语言学教材[J]. 现代外语,1990(2):66—69.
- 俞理明,袁笃平. 双语教学与大学英语教学改革[J]. 高等教育研究,2005(3):74—78.
- 庾鲜海,王月会. 合作学习原则在英语教学中的应用[J]. 外语教学,2003(3):

63—65.

- 袁平华. 中国高校双语教学与加拿大双语教育之比较研究[J]. 高教探索, 2006(5): 39—43.
- 袁平华. 以学科内容为依托的语言教学对学生评判性思维能力影响的实证研究[J]. 外语界, 2010(6): 49—56.
- 袁平华, 俞理明. 以内容为依托的大学英语教学模式研究[J]. 外语教学与研究, 2008(1): 59—64.
- 岳守国. 任务语言教学法: 概要、理据及运用[J]. 外语教学与研究, 2002(5): 364—367.
- 臧宝国, 王秀银. “大学英语”课程网络化在线教学改革的研究与实验[J]. 外语电化教学, 2003(4): 35—38.
- 曾肯干. 英语专业基础阶段精读课教材编写中的几个问题[J]. 解放军外国语学院学报, 1981(3): 1—8.
- 曾肯干. 一套英语专业基础阶段的实用泛读教材——《英语泛读教程》的编写原则和特点[J]. 外语界, 1989(3): 61—62.
- 曾路, 伍忠杰. 多媒体式写作任务测试难度特征及对 EFL 写作的影响[J]. 外语电化教学, 2010(1): 48—51.
- 曾兆令. 纸质教材、电影录像和互联网超文本教材: 以专业学科为基础的 ESL 多媒体教学模式——美国林菲尔德学院 ESL 多媒体教学模式的研究[J]. 外语界, 2004(1): 43—47, 53.
- 甄凤超. 学习者英语会话中的反馈语研究[J]. 解放军外国语学院学报, 2010(3): 62—68, 127—128.
- 查林生. 全面贯彻执行教学大纲, 有效提高大学英语教学质量[J]. 外语界, 1995(3): 24—27.
- 张蓓, 马兰. 关于大学英语教材的文化内容的调查研究[J]. 外语界, 2004(4): 60—66.
- 张德禄. 韩礼德功能语言教学思想探索[J]. 外语教学, 2004(3): 18—23.
- 张德禄. 功能语言学语言教学研究成果概观[J]. 外语与外语教学, 2005(1): 19—22.
- 张德禄, 张淑杰. 多模态性外语教材编写原则探索[J]. 外语界, 2010(5): 26—33.
- 张道真. 为建设一套立体教材而努力[J]. 外语电化教学, 1983(4): 9—10.
- 张凤兴. 介绍几种英语教学技巧[J]. 外语教学, 1981(4): 17—23.
- 张凤兴. 英语教学技巧及其特征[J]. 外语界, 1988(1): 5—8.
- 张克. 编导人员素质与电视教材质量[J]. 外语电化教学, 1986(3): 25—27.
- 张莲. 外语教师课堂决策研究——优秀外语教师个案研究[J]. 外语教学与研究,

- 2005(4):265—270.
- 张培,孙建成.任务式英语语法课堂教学[J].外语与外语教学,2009(9):36—38,42.
- 张祺.学生会话话轮转换处的会话填充语——一项基于语料库的研究[J].外语教学理论与实践,2010(4):58—63.
- 张恰.电视教材设计中的非智力心理因素问题[J].外语电化教学,1991(3):17—18.
- 张绍杰.面向多元社会需求和多元目标取向培养“厚基础、强能力、高素质”的外语人才[J].中国外语,2010(3):4—9.
- 张新木.符号学与交际理论的结晶——评法语教材《新编无边界》[J].外语研究,1997(4):60—64.
- 张晓东,闫嵘.讨论式大学英语精读教学实验研究[J].外语教学,2004(4):80—82.
- 张秀琴,杨莉.英语学习日志对非英语专业学生英语写作能力及自我评价的影响[J].外语界,2010(2):71—76.
- 张雪梅.关于两个英语教材评估标准[J].解放军外国语学院学报,2001(2):61—65.
- 张彦通.英国高校教师评估理论[J].比较教育研究,1996(5):16—19.
- 张艳红,程东元.网络环境下大学英语写作能力培养模式的设计与实践[J].外语电化教学,2007(4):26—31.
- 张业菊.大学英语教材呼唤改革与创新[J].外语与外语教学,2001(10):45—46,49.
- 张祖忻.外语听力教材设计中的目标与策略[J].外语电化教学,1985(3):3—5.
- 章兼中.外语暗示教学法[J].外语教学与研究,1983(1):60—64.
- 章卫文.国外英语教材开发初探——对《新概念英语》三、四册的发掘与运用[J].现代外语,1985(3):51—56.
- 赵菊珊.新西兰重点大学教师教学质量评估实践及其启示[J].中国高教研究,2007(5):31—33.
- 赵亮.大学英语教学评价系统的现状、后果及对策[J].国外外语教学,2001(1):20—24.
- 赵庆红,雷蕾,张梅.学生英语学习需求视角下的大学英语教学[J].外语界,2009(4):14—22.
- 赵守清.基础阶段英语教学体会[J].解放军外国语学院学报,1981(3):24—30.
- 赵勇,郑树棠.几个国外英语教材评估体系的理论分析[J].外语教学,2006(3):39—45.

- 赵梓岑. 需求分析与课程设置——基于研究生专业英语课程的尝试性研究[D]. 大连理工大学, 2005年12月.
- 郑大湖, 戴炜华. 我国高校双语教学研究十年: 回顾与展望[J]. 外语界, 2013(1): 54—61.
- 郑磊. 近二十年来我国大学英语教学目的的演进[J]. 江苏外语教学研究, 2005(1): 21—25.
- 郑庆珠, 孙会军. 翻译教学法: 回眸与展望[J]. 外语研究, 2004(4): 52—54.
- 郑树棠, 卫乃兴, 陈永捷. 关于大学英语教学法的研究——大学英语教学现状研究[J]. 外语界, 1997(3): 1—7.
- 郑树棠, 卫乃兴. 面向21世纪开发新一代大学英语教材——大学英语教学现状研究之二[J]. 外语界, 1997(1): 31—36.
- 郑晓红. 论文化价值取向在大学英语教材中的呈现——以《大学英语综合教程》(全新版)为例[J]. 外语界, 2009(2): 86—91.
- 郑新民. 语言测试反拨效应的新探索——《语言测试的反拨效应: 研究内容与方法》介述[J]. 外国语(上海外国语大学学报), 2005(4): 73—75.
- 郑志恒. 基于语料库的英语阅读教材词汇评估[J]. 外语研究, 2012(5): 56—63.
- 郑志恋. 英语教学中思索性问题策略与思维能力培养[J]. 外语界, 2002(5): 30—34, 41.
- 钟启泉. 课程设计基础[M]. 济南: 山东教育出版社, 2000.
- 钟先冀. 金融英语课程中的需求分析[D]. 对外经济贸易大学, 硕士学位论文, 2006年4月.
- 周恩, 丁年青. 大学英语教学与双语教学的衔接: 现状与思考[J]. 外语界, 2012(4): 68—75, 96.
- 周平, 蒋虹. 论课内外教学活动优势互补[J]. 外语与外语教学, 1999(5): 28—29, 56.
- 周娉娉, 秦秀白. 形成性评估在大学英语网络教学中的应用[J]. 外语电化教学, 2005(5): 10—14.
- 周娉娉. 大学英语教材与学习者自主性培养——“新世纪大学英语系列教材”《综合教程》试用调查[J]. 外语界, 2008(2): 78—83.
- 周欣. 一部“以学生为中心”的好教材[J]. 外语界, 1998(4): 57—59.
- 周雪林. 浅谈外语教材评估标准[J]. 外语界, 1996(2): 60—63.
- 周毅, 马雪洁. 英语教学中运用心理学初探[J]. 现代外语, 1986(4): 37—40.
- 朱纯. 外语录像教材的编制和使用[J]. 外语电化教学, 1984(2): 11—12.
- 朱广艳, 许雄. 处理电视教材结构的几个认知心理学问题[J]. 外语电化教学, 1998(4): 41—42.

- 朱红,文东茅,许锐. 首都高校师生交流的现状和影响机制——基于人类发展生态学的视角[C]. 2010年中国教育经济学学术年会论文集. <http://cpfd.cnki.com.cn/Article/CPFDTOTAL—JYJJ201012001175.htm>.
- 朱建成. 翻译教材中的译文必须规范[J]. 现代外语, 1996(4): 68—70.
- 朱巧莲. 《高级视听》课教学探讨[J]. 外语电化教学, 1997(1): 10—12.
- 朱先明. 论模拟活动在英语教学中的应用[J]. 国外外语教学, 1995(2): 9—12.
- 朱校廷. 外国人学德语系列听力教材编制特色[J]. 外语电化教学, 1988(3): 4—7.
- 朱校廷, 王恒宝. 音像教材在外语教学中的作用——兼评音像教材与传统文字教材的异同[J]. 外语电化教学, 1987(2): 24—26.
- 朱正才, 杨惠中. 关于机助自适应大学英语四、六级考试——考试效度、信度和施测效率新的平衡[J]. 外语教学与研究, 2001(2): 136—139.
- 祝平. 打好语言基础, 培养运用能力——《大学英语》(全新版)系列教材评介[J]. 外语界, 2002(1): 11—16.
- 庄恩平, 庄恩忠. 语言习得理论与课堂外语教学的关系初探[J]. 外语界, 1990(2): 30—33.
- 庄智象, 黄卫. 试论大学英语教材立体化建设的理论与实践[J]. 外语界, 2003(6): 8—14.
- 庄智象. 关于英语专业本科生教材建设的一点思考[J]. 外语界, 2005(3): 2—6, 18.
- 庄智象(主编). 中国外语教育发展战略论坛[C]. 上海: 上海外语教育出版社, 2009.
- 邹申. 试论口语测试的真实性[J]. 外语界, 2001(3): 74—78.
- 邹申. 语言教学大纲与语言测试的衔接——TEM8的设计与实施[J]. 外语界, 2003(6): 71—78.
- 左颀. “信息差”在外语教学中的地位及其应用[J]. 现代外语, 1988(3): 14—20.
- Aguilar, J. R. Sources, Methods and triangulation in needs analysis: A critical perspective in a case study of Waikiki hotel maids [A]. In M. H. Long (ed.), *Second Language Needs Analysis* [C]. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Allwright, D. & Bailey, K. *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Allwright, R. Perceiving and pursuing learner's needs [A]. In Geddes M. & Sturtridge G. (eds.), *Individualisation* [C]. Oxford: Modern English Publications,

1982.

- Bachman, L. & Palmer, A. *Language Testing in Practice* [M]. Oxford: Oxford University, 1996.
- Bailey, K., Curtis, A. and Nunan, D. *Pursuing Professional Development: The self as source* [M]. Boston: Heinle, 2001.
- Bartlett, S. The development of teacher appraisal: A recent history [J]. *British Journal of Educational Studies*, 2000, 48 (1): 24-37.
- Basturkmen, H. Refining procedures: A needs analysis project at Kuwait University [J]. *English Teaching Forum*. Also available at: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol36/no4/p2.htm>, 1998.
- Bax, S. CALL — Past, present and future [J]. *System*, 2003, 31: 13-28.
- Berwick, R. Needs assessment in language programming: From theory to practice [A]. Johnson R. K. (ed). *The Second Language Curriculum* [C]. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Black, P. & Wiliam, D. Assessment and classroom learning [J]. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1998, 5(1): 7-68.
- Bloor, M. & Bloor, T. Languages for specific purposes: Practice and theory [J]. *Occasional paper — Centre for Language and Communication Studies*, 1986: 1-35.
- Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. Peer learning and assessment [J]. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2010, 24(4): 413-426.
- Brecht, D. R. & Rivers, P. W. Language needs analysis at the societal level [A]. In M. H. Long (Ed.), *Second Language Needs Analysis* [C]. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Breen, M. & Candlin, C. Which materials? A consumer's and designer's guide [A]. In Sheldon, L. E. (ed.): *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*. [C] ELT Documents 126. London: MEP/ The British Council, 1987: 13-28.
- Brindley, G. The role of needs analysis in adult ESL program design [A]. In R. K. Johnson (ed.), *The Second Language Curriculum* [C]. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Brookes, A. & Grundy, P. (eds.) *Individualization and Autonomy in Language Learning* [C]. ELT Documents 131. London: Mep/The British Council, 1988.
- Brown, J. D. *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.



- Brown, H. D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2001.
- Brumfit, C. (ed.) *General English Syllabus Design* [C]. Oxford: Pergamon Press, 1984.
- Chambers, F. A re-evaluation of needs analysis in ESP [J]. *English for Specific Purposes*, 1980, 1(1): 25-33.
- Chaudron, C., Doughty, J. C. & Kim, Y., et al. A task-based needs analysis of a tertiary Korean as a foreign language program [A]. In M. H. Long (ed.), *Second Language Needs Analysis* [C]. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Clark, J. *Curriculum Renewal*. Keynote Address to the Australian Association of Applied Linguistics, Griffith University, Brisbane, August 1985.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. *Research Methods in Education* [M]. London: Routledge, 2000.
- Coleman, H. Analysing language needs in large organizations [J]. *English for Specific Purposes*, 1988(7): 155-169.
- Coleman, J. A. English-medium teaching in European higher education [J]. *Language Teaching*, 2006, 39(1): 1-14.
- Cooper, R. L. *Language Planning and Social Change* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Corder, S. P. The significance of learners' errors [J]. *International Review of Applied Linguistics*, 1967 (5), 161-169.
- Cortazzi, M. & Jin, L. English teaching and learning in China [J]. *Language Teaching*, 1996, 29 (2): 61-80.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. Motivation: Reopening the research agenda [J]. *Language Learning*, 1991, 41(4): 469-512.
- Cuban, L. *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms: 1890-1980* [M]. New York: Longman. 1983.
- Cunningsworth, A. *Choosing Your Coursebook* [M]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2002.
- Cutler, T. & Wainer, B. Rewarding better teachers? Performance related pay in schools [J]. *Educational Management and Administration*, 1999, 27 (1), 55-70.
- Dimova, S. Teaching and learning English in Macedonia [J]. *English Today*, 2003, 19(04): 16-22.

- Dubin, F. & Olshtain, E. *Course Design* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- Dudley-Evans, A. & St. John, M. J. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Ellis, R. *Understanding Second Language Acquisition* [M]. Oxford: Oxford University Press, 1985. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 1999.
- Emmans, K., Hawkins, E. & Westoby. *A Foreign Language in Industry/Commerce* [M]. University of York, Language Teaching Center, 1974.
- Evans, A. & Tomlinson, J. *Teacher Appraisal: A Nationwide Approach* [M]. London: Jessica Kinsley Publishers, 1989.
- Farmer, R. A. Situated task analysis in learner-entered CALL [A]. *User-centered Computer Aided Language Learning* [C]. Information Science Publishing, 2006.
- Floris, D. F. Developing English for General Academic Purposes (EGAP) course in an Indonesian university [J]. *Kata*, 2008, 10 (1): 53-62.
- Friedrich, P. English in Brazil: Functions and attitudes [J]. *World Englishes*, 2000, 19 (2): 215-223.
- Gardner, D. & Miller, L. *Establishing Self-Access: From Theory to Practice* [M]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2002.
- Genesee, F. & Upshur, J. A. *Classroom-Based Evaluation in Second Language Education* [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press/Cambridge University Press, 1996.
- Gilbert, R. Evaluating the use of multiple sources and methods in needs analysis: A case study of journalists in the autonomous community of catalonia (Spain) [A]. In M. H. Long (Ed.), *Second Language Needs Analysis* [C]. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Harlen, W. & James, M. Assessment and learning: Differences and relationship between formative and summative assessment [J]. *Assessment in Education*, 1997 (3): 365-379.
- Harmer, J. *How to Teach English* [M]. Edinburgh: Pearson Education Limited, 2007.
- Hasanova, D. Teaching and learning English in Uzbekistan [J]. *English Today*, 2007, 23 (01): 3-9.
- Hoadley-Maidment, E. (ed.) *Analysing Student Needs* [C]. London: National

- Centre for Industrial Language Training, Working Paper, 1980.
- Holliday, A. Assessing language needs within an institutional context: An ethnographic approach [J]. *English for Specific Purposes*, 1995, 14 (2): 115-126.
- Honna, N. & Takeshita, Y. English language teaching in Japan: Policy plans and their implementations [J]. *RELC Journal*, 2005, 36 (3): 363-383.
- Hutchinson, T. & Waters, A. *English for Special Purposes* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Jeffrey, G., Horenstein, B. & Linda, S. *Paradigm Debates in Curriculum & Supervision: Modern & Postmodern Perspectives* [M]. Westport, CT, USA: Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2000.
- Johnson, R. K. *The Second Language Curriculum* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Johnson, K. E. *Understanding Communication in Second Language Classrooms* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- Jones, C. An integrated model for ESP syllabus design [J]. *English for Specific Purposes*, 1991, 10 (3): 155-172.
- Jordan, R. R. *English for Academic Purpose: A Guide and Resource Book for Teachers* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- Jordan, R. Identification of problems and needs: A student profile [A]. In Cowie A. & Heaton J. B. (eds.), *English for Academic Purposes* [C]. Reading: British Association for Applied Linguistic, 1977.
- Kaewpet, C. A. Framework for investigating learner needs: Needs analysis extended to curriculum development [J]. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2009, 6 (2): 209-220.
- Kavaliauskienė, G., Užpalienė, D. Ongoing needs analysis as a factor to successful language learning [J]. *Journal of Language and Learning*, 2003, 1 (1): 35-50.
- Kellerman, E., Koonen, H. & Haagen, M. "Feet speak louder than the tongue": A preliminary analysis of language provisions for foreign professional footballers in the Netherlands [A]. In M. H. Long (Ed.), *Second Language Needs Analysis* [C]. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Khan, H. L. *A Needs Analysis of Pakistani State Boarding Schools Secondary Level for Adoption of Communicative Language Teaching* [D]. Middlesex University, 2007.
- Klippel, F. Cultural aspects in FLT [J]. *Journal for the Study of British Cultures*, 1994, 1 (1): 9-19.

- Krashen, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition* [M]. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- Lett, A. J. Foreign language needs assessment in the US military [A]. In M. H. Long (ed.), *Second Language Needs Analysis* [C]. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Leung, C. & Mohan, B. Teacher formative Assessment and talk in classroom context: assessment as discourse and assessment of discourse [J]. *Language Testing*, 2004, 21 (3): 335-359.
- Lier, L. V. *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective* [M]. New York: Kluwer Academic Publishers, 2004.
- Little, D. *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems* [M]. Dublin: Authentik, 1991.
- Littlewood, W. *Communicative Language Teaching* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- Long, M. *Second Language Needs Analysis* [M]. Cambridge: Cambridge University Press. 2005.
- Macalister, J. *Language Curriculum Design* [M]. New York: Routledge, 2010.
- Mackey, R., & Bosquet, M. LSP curriculum development — From policy to practice [A]. In R. Mackay & J. Parmer (eds.), *Languages for Specific Purposes*. Rowley: Newbury House, 1981.
- Mackey, A. & Gass, S. M. *Second Language Research: Methodology and Design* [M]. Taylor & Francis, 2005.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. & Pollock, J. E. *Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement* [M]. Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.
- McDonough, J. & Shaw, C. *Materials and Methods in ELT* [M]. Blackwell, 1993.
- McManus, S. Attributes of effective formative assessment [Z]. 2006. Retrieved. March 20, 2009 from <http://www.ncpublicschools.org/docs/accountability/educators/fastattributes04081.pdf>
- Morrison, B. Evaluating learning gain in a self-access language learning center [J]. *Language Teaching Research*, 2005, 9 (3): 267-293.
- Mountford, A. Factors influencing ESP materials production and use [A]. In R. Baumgardner & D. Chamberlain (eds.), *ESP in the Classroom: Practice and Evaluation* [C]. ELT documents 128. London: Modern English Publications, 1988.

- Mountford, A. The what, the why and the way [Z]. In Aupelf/Goethe Institut/  
British Council, 1981 (1): 19-34.
- Munby, J. Communicative Syllabus design [A]. In R. Mackay and A. J. Mountford  
(eds.), *English for Specific Purposes* [C]. London: Longman, Ltd., 1978.
- Naimie, Z. Naimie, Z., Siraj, S., Abuzaid, R. A., & Shagholi, R. Did you cook  
your lesson based on right recipe? [J]. *Procedia — Social and Behavioral Sci-*  
*ences*, 2010, 2: 383-387.
- Nunan, D. *The Learner-Centered Curriculum* [M]. Cambridge: Cambridge  
University Press, 1988.
- Nunan, D. *Language Teaching Course Design: Trends and Issues* [M]. Adelaide:  
National Curriculum Resource Center, 1985.
- Nunan, D. *The Learner-Centered Curriculum: A Study in Second Language  
Teaching*. [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Nunan, D. & Bailey, K. M. *Exploring Second Language Classroom Research: A  
Comprehensive Guide* [M]. Boston: Heinle, 2009.
- Oliva, P. F. *Developing the Curriculum* [M]. New York: Harpercollins Publishers  
Inc., 1992.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*  
(4th ed.) [M]. Boston: Pearson Education, Inc., 2004.
- Ostler, S. E. A survey of academic needs for advanced ESL [J]. *TESOL Quarterly*,  
1980, 14 (4): 489-502.
- Palmer, H. E. *The Principles of Language Study* [M]. London: Harrap, 1921.
- Prabhu, N. S. *The Communicational Teaching Project, South India* [M]. Madras:  
The British Council, 1982.
- Rea-Dickins, P. & Germaine, K. *Evaluation* [M]. Oxford: Oxford University  
Press, 1992.
- Richards, J. Language curriculum development [J]. *RELC Journal*, 1984, 15 (1):  
1-29.
- Richards, J. Planning for proficiency [J]. *Curriculum Development*, 1985.
- Richards, J. C., Platt, J. & Platt, H. *Longman Dictionary of Language Teaching and  
Applied Linguistics* [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research  
Press, 1998.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*  
(2<sup>nd</sup> ed.) [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Richards, J. *Curriculum Development in Language Teaching* [M]. Cambridge Uni-

- iversity Press, 2001. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2008.
- Richards, J. *The Language Teaching Matrix* [M]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2002.
- Richards, J. C., Platt, J. & Weber, H. *Longman Dictionary of Applied Linguistics* [M]. London: Longman, 1985.
- Richterich, R. Definition of language needs and types of adults [A]. In J. Trimm, R. Richterich, J. Van Ek, & D. Wilkins (eds.), *Systems Development in Adult Language Learning* [C]. Strasbourg: Council of Europe/Oxford: Pergamon, 1973/1980.
- Richterich, R. *Case Studies in Identifying Language Needs* [M]. Oxford: Pergamon Press, 1983.
- Richterich, R. & Chancerel, L. J. *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language* [M]. Strasbourg: Council of Europe/Oxford: Pergamon Press, 1977/1980.
- Rodgers, T. Materials development: Introspect projects in materials-design [J]. *ELT Documents Special*, 1980.
- Rowntree, D. *Assessing Students: How Shall We Know Them?* (2<sup>nd</sup> ed.) [M]. London: Kogan Page, 1987.
- Scriven, M. The methodology of evaluation [A]. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, and M. Scriven (eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* [C]. Rand McNally, 1967.
- Schutz, N. & Derwing, B. The problem of needs assessment in English for specific purposes: Some theoretical and practical considerations [A]. In R. Mackay & J. D. Palmer (eds.), *Languages for Specific Purposes* [C]. Rowley: Newbury House, 1981.
- Seferoglu, G. English skills needed for graduate study in the US: Multiple perspectives [J]. *IRAL*, 2001, 39: 161-170.
- Selinker, L. A brief reappraisal of contrastive linguistics [A]. In Whitman, R. and Jackson, K. (eds.), *Proceedings of the Pacific Conference on Contrastive Linguistics and Language Universals* [C]. University of Hawaii Press, 1971.
- Sesek, U. English for teachers of EFL — Toward a holistic description [J]. *English for Specific Purposes*, 2007, 26 (4): 411-425.
- Sheldon, L. E. Evaluating ELT textbooks and materials [J]. *ELT Journal*, 1988, 37 (3), 237-246.

- Skehan, P. *A Cognitive Approach to Language Learning* [M]. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Songhori, M. H. Introduction to needs analysis [J]. *English for Specific Purpose World*, 2008, 4: 1-25.
- Spolsky, B. *Language Policy* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- Stern, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching* [M]. Oxford: Oxford University Press, 1983/1992.
- Stevick, E. W. *Working with Teaching Methods: What's at Stake?* [M]. Pacific Grove: Heinle & Heinle, 1998.
- Suárez, E. T. *A Behavioral Systems Analysis of Textbook Quality Improvement* [D]. Doctoral dissertation, Western Michigan University, 2001.
- Sweet, H. *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners* [M]. J. M. Dent & Company, 1899.
- Tarantino, M. Italian in-field EST users self-assess their macro- and micro-level needs; A case study [J]. *English for Specific Purposes*, 1988 (7): 33-53.
- Tarone, E. & Yule, G. *Focus on the Language Learner* [M]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2000.
- Tomlinson, B. & Dat, B. The contributions of Vietnamese learners of English to ELT methodology [J]. *Language Teaching Research*, 2004, 8 (2): 199-222.
- Tudor, I. LSP or language education? [A]. In R. Howard & G. Brown (eds.), *Teacher Education for LSP* [C]. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- Tyler, R. W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction* [M]. Chicago: The University of Chicago Press, 1949.
- Vandermeeren, S. Foreign language needs of business firms [A]. In M. H. Long (Ed.). *Second Language Needs Analysis* [C]. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- VanPatten, B & Cadierno, T. Explicit instruction and input processing [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 1993, 15 (2): 225-244.
- Waters, A. & Vilches, M. Implementing ELT innovations: A needs analysis framework [J]. *ELT Journal*, 2001, 55 (2): 133-141.
- Wenden, A. *Learner Strategies for Learner Autonomy* [M]. London: Prentice Hall International, 1991.
- West, M. *A General Service List of English Words* [M]. London: Longman, 1953.
- West, R. Needs analysis in language teaching [J]. *Language Teaching*, 1994, 1 (1): 1-19.

- White, R. V. *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management* [M]. Oxford: Blackwell, 1988.
- Widdowson, H. G. English for specific purpose: Criteria for course design [A]. In L. Selinker, E Tarone, and U. Hanzel(eds), *English for Academic and Technical Purposes: Studies in honor of Louis Trimble* [C]. Rowley, Mass: Newbury House, 1981.
- Wilkins, D. A. *Notional Syllabus Design* [M]. Oxford: Oxford University Press, 1976.
- Wozniak, S. Language needs analysis from a perspective of international professional mobility: The case of French mountain guides [J]. *English for Specific Purposes*, 2010, 29 (4): 243-252.
- Williams, J. & Evans, J. What kind of focus and on which forms? [A] In C. Doughty. & J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* [C]. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Williams, M. & Burden, R. L. *Psychology for Language Teachers* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Willis, J. & Willis, D. *Challenge and Change in Language Teaching* [M]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2002.
- Wubbels, T., Creton, H. A. & Hoomayers, H. P. Review of research on teacher communication styles with the use of the leary model [J]. *Journal of Classroom Interaction*, 1992, 21 (1): 1-11.
- Yalden, J. *Principles of Course Design for Language Teaching* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Yilmaz, S. & Akcan, S. 2011. Implementing the European Language Portfolio in a Turkish context [J]. *ELT Journal*, 66 (2): 166-174.
- Young, J. Who needs analysis? [J]. *English Language Teaching*, 2000, 54 (1): 72-74.
- Yunus, M. M., Wan, S. W. O., & Ishak, N. M. Teacher-student relationship factor affecting motivation and academic achievement in ESL Classroom [J]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2011, 15: 2637-2641.
- Zheng, Y. On needs analysis and college English teaching in China [J]. *Journal of Language Teaching and Research*, 2010, 1 (4): 477-479.



# 附录

## 1. 非英语专业教师问卷

### 本科院校英语教学调查—非英语专业教师问卷

各位老师:

本调查旨在了解目前本科院校的英语教学情况,请如实回答。  
谢谢配合!

0—1 您属于哪个年龄段?

A. 50 岁以上

B. 40—50 岁

C. 30—40 岁

D. 30 岁以下

0—2 您是\_\_\_\_\_.

A. 教授

B. 副教授

C. 讲师

D. 助教

0—3 您所获得的学位是\_\_\_\_\_.

A. 博士

B. 硕士

C. 学士

D. 双学位

E. 其他\_\_\_\_\_

0—4 您的性别是\_\_\_\_\_.

A. 男

B. 女

---

1. 您认为大学英语课程应该着重体现哪些方面的目标?(可多选)

A. 语言知识目标

B. 语言技能目标

C. 交际目标

D. 自主学习目标

E. 人文素质目标

F. 学习策略目标

G. 其他:\_\_\_\_\_

2. 您的授课计划是怎样制定的?

A. 学校或教研室规定

- B. 学校教研室给出指导意见,教师最后决定  
C. 教师自己决定  
D. 教师讨论后,学校教研室决定
3. 您是根据哪些原则来安排教材使用的?(可多选)
- A. 根据课程的教学计划                      B. 根据大学英语课程要求  
C. 根据教学情况                              D. 根据教材编排体系  
E. 其他: \_\_\_\_\_
4. ①教材使用前是否有相关培训?
- A. 有    B. 无
- ②如有培训,由哪方面组织?
- A. 出版社组织培训                              B. 学校组织培训  
C. 其他: \_\_\_\_\_
- ③培训效果如何?
- A. 非常有效                                      B. 比较有效  
C. 一般    D. 有一点效果  
E. 没有效果
5. 您在设计课堂时,最主要的关注点是什么?
- A. 自己如何教                                      B. 学生如何学  
C. 教学内容如何呈现                              D. 学生学习效果如何
6. 您对学生的以下哪方面情况最了解?
- A. 英语水平    B. 学习期望  
C. 学习方法    D. 学习目的  
E. 其他: \_\_\_\_\_
7. 您所教授课程的总评成绩比例一般如何确定?
- A. 由教研室主任确定  
B. 由所有教授该课程的老师集体商议确定  
C. 由任课老师自己确定  
D. 其他: \_\_\_\_\_
8. 您认为以下哪种总评成绩比例比较合适?
- A. 期中期末占 70%(包括 70%)以上,平时表现 30%以下。

- B. 期中期末占 50—70% (包括 50%), 平时表现 30—50%。  
C. 期中期末占 30—50% (包括 30%), 平时表现 50—70%。  
D. 期中期末占 30% 以下, 平时表现 70% 以上。
9. 您最常组织的课堂活动形式是以下哪种?  
A. 学生展示      B. 讨论      C. 师生问答  
D. 学生辩论      E. 老师讲解      F. 其他: \_\_\_\_\_
10. 您会补充除教材以外的学习材料吗?  
A. 总是      B. 经常      C. 有时  
D. 偶尔      E. 从不
11. 您在课堂教学中是否关注对学生学习策略的培养?  
A. 非常关注      B. 关注      C. 比较关注  
D. 偶尔关注      E. 不关注
12. 教学过程中您是否会主动了解学生的学习需求和想法?  
A. 总是      B. 经常      C. 有时  
D. 偶尔      E. 从不
13. 教学过程中您是否会根据学生的评教意见对课程内容和教学模式作调整?  
A. 总是      B. 经常      C. 有时  
D. 偶尔      E. 从不
14. 您认为学生的评教是否具有参考价值?  
A. 很有价值      B. 较有价值      C. 有一定价值  
D. 不太有价值      E. 没有价值
15. 您对目前的学校教学和科研评价体系满意吗?  
A. 非常满意      B. 比较满意      C. 一般  
D. 不太满意      E. 不满意
16. 您认为是否有必要组织教育部本科教学评估?  
A. 很有必要      B. 有必要      C. 可有可无  
D. 不太必要      E. 不必要

## 2. 非英语专业学生问卷

### 本科院校英语教学调查—非英语专业学生问卷

各位同学：

本调查旨在了解目前本科院校的英语教学情况，请如实回答。  
谢谢配合！

0—1 你所在的年级是：

- |        |            |
|--------|------------|
| A. 一年级 | B. 二年级     |
| C. 三年级 | D. 其他_____ |

0—2 你的专业是：

- |         |            |
|---------|------------|
| A. 文科类的 | B. 理科类的    |
| C. 工科类的 | D. 其他_____ |

0—3 你是男生还是女生？

- |       |       |
|-------|-------|
| A. 男生 | B. 女生 |
|-------|-------|

0—4 你曾参加过什么英语考试？成绩如何？（具备口试资格为优秀，  
单选）

- |             |             |
|-------------|-------------|
| A. CET 4 合格 | B. CET 4 优秀 |
| C. CET 6 合格 | D. CET 6 优秀 |
| E. 其他_____  |             |

---

1. 你认为大学英语每周课时多少比较适宜？

- |          |            |
|----------|------------|
| A. 3 节以下 | B. 3—4 节   |
| C. 5 节以上 | D. 其他_____ |

2. 你认为大学英语课程是否有必要开设？

- A. 很有必要                      B. 有必要                      C. 可有可无  
D. 不大必要                      E. 没必要
3. 对目前使用的英语教材,你的看法是\_\_\_\_\_
- A. 非常满意                      B. 比较满意                      C. 一般  
D. 不太满意                      E. 非常不满意
4. ①你的英语老师会了解你们对英语教学的需求吗?
- A. 总是                              B. 经常                              C. 有时  
D. 偶尔                              E. 从不
- ②你们之间哪种交流方式较为常用?(可多选)
- A. 座谈会                              B. 问卷调查                              C. 单独交流  
D. 电邮/QQ 联系                      E. 其他:\_\_\_\_\_
5. 你最希望在课堂上\_\_\_\_\_。
- A. 学习知识                              B. 学习考试技巧  
C. 展示自己的学习成果                      D. 和同学用英语交流
6. 你认为课堂教学对提高英语学习策略有帮助吗?
- A. 很有帮助                              B. 比较有帮助                              C. 有帮助  
D. 没有太大帮助                              E. 没有帮助
7. 除了已有的教材外,教师还会补充其他材料吗?
- A. 总是                              B. 经常                              C. 有时  
D. 偶尔                              E. 从不
8. 你的英语老师怎样处理教材和课堂的关系?
- A. 老师按照教材顺序安排课堂教学  
B. 老师根据课程安排教学,教材作为其中的一部分
9. 你最常参与以下哪种课堂活动形式?
- A. 个人展示                              B. 和同学讨论  
C. 师生讨论                              D. 回答老师提问  
E. 角色扮演                              F. 辩论  
G. 其他:\_\_\_\_\_
- H. 我很少参与课堂活动(原因:\_\_\_\_\_)
10. 你觉得大学英语精读课(或综合英语课)比较合理的总评成绩比

例应该是\_\_\_\_\_。

- A. 期中期末占 70%(包括 70%)以上,平时表现 30%以下。  
 B. 期中期末占 50—70%(包括 50%),平时表现 30—50%。  
 C. 期中期末占 30—50%(包括 30%),平时表现 50—70%。  
 D. 期中期末占 30%以下,平时表现 70%以上。
11. 在平时教学中,你希望同学之间自评或互评英语学习情况吗?  
 A. 非常希望                      B. 希望                      C. 无所谓  
 D. 不大希望                      E. 不希望
12. ①你所在的学校是否要求学生对教师教学做出评价?  
 A. 是                                  B. 否  
 ②若是,你对学校的评教体系看法如何?  
 A. 评教指标和评价方式设计合理,我会认真参与评教。  
 B. 我不大关心评教指标,会用自己的方式评价老师,给老师提建议。  
 C. 我觉得评教只是个形式,随便评的。  
 D. 其他\_\_\_\_\_
13. ①你所在的学校是否参与了教育部本科教学评估?  
 A. 是                                  B. 否                                  C. 不清楚  
 ②若是,该教学评估对你所在院校的英语教学的影响如何?  
 A. 有很大的促进                  B. 有促进                          C. 没什么影响  
 D. 有消极作用                      E. 消极作用很大
14. 请简单描述一下你理想中的英语教学(课程设置、课堂教学、教材、教学评价等)。

---



---



---

### 3. 英语专业教师问卷

#### 本科院校英语教学调查—英语专业教师问卷

各位老师：

本调查旨在了解目前本科院校的英语教学情况，请如实回答。  
谢谢配合！

0—1 您属于哪个年龄段？

A. 50 岁以上

B. 40—50 岁

C. 30—40 岁

D. 30 岁以下

0—2 您是\_\_\_\_\_。

A. 教授

B. 副教授

C. 讲师

D. 助教

0—3 您所获得的学位是\_\_\_\_\_。

A. 博士

B. 硕士

C. 学士

D. 双学位

E. 其他\_\_\_\_\_

0—4 您的性别是\_\_\_\_\_。

A. 男

B. 女

---

1. 您认为英语专业的课程应该着重体现哪些方面的目标？（可多选）

A. 语言知识目标

B. 语言技能目标

C. 交际目标

D. 自主学习目标

E. 人文素质目标

F. 学习策略目标

G. 其他：\_\_\_\_\_

2. 您的授课计划是怎样制定的？

- A. 学校或教研室规定  
B. 学校教研室给出指导意见,教师最后决定  
C. 教师决定  
D. 教师讨论后,学校教研室决定
3. 您是根据哪些原则来安排教材使用的?(可多选)  
A. 根据课程的教学计划  
B. 根据专业英语教学大纲  
C. 根据教学情况  
D. 根据教材编排体系  
E. 其他:\_\_\_\_\_
4. ①教材使用前是否有相关培训?  
A. 有  
B. 无  
②如有培训,由哪方面组织?  
A. 出版社组织培训  
B. 学校组织培训  
C. 其他:\_\_\_\_\_
- ③培训效果如何?  
A. 非常有效  
B. 比较有效  
C. 一般  
D. 有一点效果  
E. 没有效果
5. 您在设计课堂时,最主要的关注点是什么?  
A. 自己如何教  
B. 学生如何学  
C. 教学内容如何呈现  
D. 学生学习效果如何
6. 您对学生的以下哪方面情况最了解?  
A. 英语水平  
B. 学习期望  
C. 学习方法  
D. 学习目的  
E. 其他:\_\_\_\_\_
7. 您所教授课程的总评成绩比例一般如何确定?  
A. 由教研室主任确定  
B. 由所有教授该课程的老师集体商议确定  
C. 由任课老师自己确定  
D. 其他:\_\_\_\_\_
8. 您认为以下哪种总评成绩比例比较合适?  
A. 期中期末占 70%(包括 70%)以上,平时表现 30%以下。  
B. 期中期末占 50—70%(包括 50%),平时表现 30—50%。  
C. 期中期末占 30—50%(包括 30%),平时表现 50—70%。



D. 期中期末占 30% 以下, 平时表现 70% 以上。

9. 您最常组织的课堂活动形式是以下哪种?

- A. 学生展示      B. 讨论      C. 师生问答  
D. 学生辩论      E. 老师讲解      F. 其他: \_\_\_\_\_

10. 您会补充除教材以外的学习材料吗?

- A. 总是      B. 经常      C. 有时  
D. 偶尔      E. 从不

11. 您在课堂教学中是否关注对学生学习策略的培养?

- A. 非常关注      B. 关注      C. 比较关注  
D. 偶尔关注      E. 不关注

12. 教学过程中您是否会主动了解学生的学习需求和想法?

- A. 总是      B. 经常      C. 有时  
D. 偶尔      E. 从不

13. 教学过程中您是否会根据学生的评教意见对课程内容和教学模式作调整?

- A. 总是      B. 经常      C. 有时  
D. 偶尔      E. 从不

14. 您认为学生的评教是否具有参考价值?

- A. 很有价值      B. 较有价值      C. 有一定价值  
D. 不太有价值      E. 没有价值

15. 您对目前的学校教学和科研评价体系满意吗?

- A. 非常满意      B. 比较满意      C. 一般  
D. 不太满意      E. 不满意

16. 您认为是否有必要组织教育部本科教学评估?

- A. 很有必要      B. 有必要      C. 可有可无  
D. 不太必要      E. 不必要

## 4. 英语专业学生问卷

### 本科院校英语教学调查—英语专业学生问卷

各位同学：

本调查旨在了解目前本科院校的英语教学情况，请如实回答。  
谢谢配合！

0—1 你所在的年级是：

- A. 一年级    B. 二年级    C. 三年级    D. 其他\_\_\_\_\_

0—2 你是男生还是女生？

- A. 男生    B. 女生

0—3 你曾参加过的英语考试及成绩？

- A. TEM 4 合格    B. TEM 4 优秀    C. 其他\_\_\_\_\_
- 

1. 你认为综合(精读)课周课时多少比较适宜？

- A. 4 节以下    B. 4 节    C. 4—6 节以上    D. 6 节及以上

2. 对目前使用的英语教材，你的看法是\_\_\_\_\_

- A. 非常满意    B. 比较满意    C. 一般  
D. 不太满意    E. 十分不满意

3. ①你的英语老师会了解你们对英语教学的需求吗？

- A. 总是    B. 经常    C. 有时  
D. 偶尔    E. 从不

②你们之间哪种交流方式较为常用？(可多选)

- A. 座谈会    B. 问卷调查    C. 单独交流  
D. 电邮/QQ 联系    E. 其他：\_\_\_\_\_

4. 你最希望在课堂上\_\_\_\_\_。
  - A. 学习知识
  - B. 学习考试技巧
  - C. 展示自己的学习成果
  - D. 和同学用英语交流
5. 你认为课堂教学对提高英语学习策略有帮助吗?
  - A. 很有帮助
  - B. 比较有帮助
  - C. 有帮助
  - D. 没有太大帮助
  - E. 没有帮助
6. 除了已有的教材外,教师还会补充其他材料吗?
  - A. 总是
  - B. 经常
  - C. 有时
  - D. 偶尔
  - E. 从不
7. 你的英语老师怎样处理教材和课堂的关系?
  - A. 老师按照教材编排顺序安排课堂教学
  - B. 老师根据课程安排教学,教材作为其中的一部分
8. 你最常参与以下哪种课堂活动形式?
  - A. 个人展示
  - B. 和同学讨论
  - C. 师生讨论
  - D. 回答老师提问
  - E. 角色扮演
  - F. 辩论
  - G. 其他:\_\_\_\_\_
  - H. 我很少参与课堂活动(原因:\_\_\_\_\_)
9. 你觉得大学英语精读课(或综合英语课)比较合理的总评成绩比例应该是\_\_\_\_\_。
  - A. 期中期末占 70%(包括 70%)以上,平时表现 30%以下。
  - B. 期中期末占 50—70%(包括 50%),平时表现 30—50%。
  - C. 期中期末占 30—50%(包括 30%),平时表现 50—70%。
  - D. 期中期末占 30%以下,平时表现 70%以上。
10. 在平时教学中,你希望同学之间自评或互评英语学习情况吗?
  - A. 非常希望
  - B. 希望
  - C. 无所谓
  - D. 不大希望
  - E. 不希望
11. ①你所在的学校是否要求学生教师教学做出评价?
  - A. 是
  - B. 否

②若是,你对学校的评教体系看法如何?

  - A. 评教指标和评价方式设计合理,我会认真参与评教。

- B. 我不大关心评教指标,会用自己的方式评价老师,给老师提建议。
- C. 我觉得评教只是个形式,随便评的。
- D. 其他\_\_\_\_\_
12. ①你所在的学校是否参与了教育部本科教学评估?
- A. 是                      B. 否                      C. 不清楚
- ②若是,该教学评估对你所在院校的英语教学的影响如何?
- A. 有很大的促进      B. 有促进              C. 没什么影响
- D. 有消极作用      E. 消极作用很大
13. 请简单描述一下你理想中的英语教学(课程设置、课堂教学、教材、教学评价等)。

---

---

---

## 5. 专家访谈

### 英语教学专家访谈问题

1. 当时制定《大学英语课程要求》时主要考虑哪些方面(《高等学校英语专业教学大纲》)?【社会需求变了? 学生水平高了?】是如何制定出来的?【需求分析做了吗? 需求分析的范围? 专家队伍的组成? 设计的时间? 拍板者? 试用的时间?】近期内是否还会更新? 为什么?
2. 您认为现在的(专业和非专业)外语课程设计和以前有什么不同? 最大的不同是什么? 强调什么?【课程体系?】
3. 您是否参与过教材编写工作? 能否描述一下教材编写的准备工作和具体编写过程?【教材编写之前是否做需求分析? 是如何做的? 如在什么范围内进行? 由谁来做? 结果是如何体现在教材中的? 教材编写者是如何确定的? 教材编写原则是谁确定的, 主要参考哪些标准? (大纲要求? 同类教材借鉴?)教材编写的流程是怎样的? (周期、教材定位、框架、编写方案、练习编写、教师用书、配套资源)】教材编写的感想和体会?
4. 课堂教学存在哪些问题? 您理想中的课堂教学是什么样的?
5. 您能否谈谈本科教学评估(英语专业教学评估)的目的、设计和执行过程以及影响和效果?【本科教学评估体系(英语专业教学评估)的设计思路、设计过程、设计者? 重点考核指标? 对公共英语

教学的适用性? 具体流程(评估专家组人员组成和培训,评估时间,评估内容和步骤等)? 本科教学评估对公共英语教学(英语专业教学)的正面和负面影响? 评估方式的调整 and 变化(进校—不进校)? 长远规划?】

如果该专家参加过两种评估,请他/她比较两种评估的异同。

## 6. 校教务访谈

### 本科院校英语教学调查

访谈对象：校教务有关人员

1. 学校的培养方案是否方便借阅？各学科培养方案是由各学院制定的吗？每年更新吗？为什么？学校的培养目标有变化吗？
2. 教务对学生的外语选课和学分修习有什么要求？（分级？选修？什么时候开始的？目的？）公共外语课程设置是如何决定的？和以前相比有变化吗？
3. 公共英语教材是由教务处统一订购还是外国语学院自己订购？教材选择是怎样开展的？
4. 学校是否建了教学平台？该平台有哪些功能？（选课？师生交流？教案上传？作业布置和上传？）是否有什么措施促进课堂教学？
5. 如何评价课堂教学？（教学平台网上评价？评教师？评学生？专家、教师定期听课？公开课制度？教案查看？）外语教学评价和其他学科评价是否用同一标准？课堂教学评价机制是如何设计的？评价的标准和指标是如何确定的？
6. 课堂教学评价是否反馈给教师和学生？课堂教学评价结果是否和

教师的评优、职称评定和岗位聘任相关?是否也和学院的评估挂钩?

7. 学校的本科教学评估体系是如何设计的? (目的,理论和设计者?教学平台?)是否接受过教育部本科教学评估?您所经历的教育部本科教学评估体会(指标、流程、各项迎评准备工作、成果及对英语教学的影响)。



## 7. 大外负责人访谈

### 本科院校大外负责人教学访谈大纲

**访谈对象：**外国语学院有关人员（正副院长、正副系主任或教研室主任）

1. 您所在学校是否制定了大学英语教学大纲？是如何制定的？【是哪年制定的？制定的过程中有需求分析吗？人员参与情况怎样？制定时是否参照《大学英语课程教学要求》？与目前学校的培养目标是否对接？如何体现学校的特色？】
2. 您所在的院系近几年在大学英语课程设置和教学模式方面是否有变化？【课程总数？学分制？总学分？知识课、文化课和技能课，必修课和选修课的比例分配？总课时？课时分配？分级教学？选修课制度？开始时间？第二课堂和语言实践活动如何开展？是否安排自主学习？是否有自主学习中心？】为什么改革（依据）？怎么改的？是否有国家级、省市级的精品课程？有何特色？
3. 您所在学院的大学英语教材的选用情况如何？【选用了哪（几）套大学英语综合英语教材（出版社、书名）？以上这套教材已经用了多久？教材更新周期大约多久？谁来决定选择什么教材？有无组织新教材使用前培训？如有，具体形式是怎样的？由谁组织的？学院有无开展过针对现用教材的评估？如有，评估周期大约多久？主要采取何种评估形式？评估细则如何制定？由哪个部门开展教材评估？评估结果如何处理？有无教师反映教材使用中的问题？

学院如何对待这类情况？是否有自编教材？】

4. 您所在学院如何帮助大学英语教师提高课堂教学效果？【集体备课研讨？撰写教案？专家或教师之间定期听课？是否有专门的课堂观摩评价表？是否实行公开课制度？是否定期组织教师长短期培训？新教师上岗前是否有针对课堂教学的培训和要求？其他措施？】
5. 您所在的学院对老师采用什么样的评价机制和标准？【您所在学院是否制定专门的英语教学评价机制（有/无）？若有，如何制定？评价指标如何制定？设计者和执行者的人员组成？和学校教学评价机制的异同之处？评教结果和评优、职称评定和岗位聘任的关系有多大？教师教学和科研评价是否量化？为什么？】
6. 学校对外语学院和外语学院教师的考核是否采用和其他学院其他学科同样的标准？  
是否经历过教育部本科教学评估？是如何准备和迎接该评估的？【准备的时间？从哪些方面着手准备？】评估过程对教学的影响？【是否给学院负责人和老师带来了很大压力？是否打乱了正常的教学秩序？评估结果会对学校和院系造成什么样的影响？老师们对评估的反应如何？】  
(访谈时问题的顺序和深度会根据回答做相应调整。)

## 8. 英专负责人访谈

### 本科院校教学英专负责人访谈大纲

访谈对象：外国语学院有关人员（正副院长、正副系主任或教研室主任）

1. 您所在学校是否制定了英语专业教学大纲？是如何制定的？【是哪年制定的？制定的过程中有需求分析吗？人员参与情况怎样？制定时是否参照《高等学校英语专业英语教学大纲》？与目前学校的培养目标是否对接？如何体现学校的特色？】
2. 您所在的院系近几年在英语课程设置和英语教学模式方面是否有变化？【课程总数？学分制？总学分？模块，专业方向课、专业基础课？复合型人才培养？第二课堂和语言实践活动如何开展？】为什么改革（依据）？怎么改的？是否有国家级、省市级的精品课程？有何特色？
3. 您所在学院的英语专业教材的选用情况如何？【选用了哪（几）套英语专业综合英语教材（出版社、书名）？以上这套教材已经用了多久？教材更新周期大约多久？谁来决定选择什么教材？有无组织新教材使用前培训？如有，具体形式是怎样的？由谁组织的？学院有无开展过针对现用教材的评估？如有，评估周期大约多久？主要采取何种评估形式？评估细则如何制定？由哪个部门开展教材评估？评估结果如何处理？有无教师反映教材使用中的问题？学院如何对待这类情况？是否有自编教材？】

4. 您所在学院如何帮助教师提高课堂教学效果?【集体备课研讨? 撰写教案? 专家或教师之间定期听课? 是否有专门的课堂观摩评价表? 是否实行公开课制度? 是否定期组织教师长短期培训? 新教师上岗前是否有针对课堂教学的培训和要求? 其他措施?】
5. 您所在的学院对老师采用什么样的评价机制和标准?【您所在学院是否制定专门的英语教学评价机制(有/无)? 若有,如何制定? 评价指标如何制定? 设计者和执行者的人员组成? 和学校教学评价机制的异同之处? 评教结果和评优、职称评定和岗位聘任的关系有多大? 教师教学和科研评价是否量化? 为什么?】
6. 学校对外语学院和外语学院教师的考核是否采用和其他学院其他学科同样的标准?  
是否经历过教育部英语专业教学评估? 是如何准备和迎接该评估的?【准备的时间? 从哪些方面着手准备?】评估过程对教学的影响?【是否给学院负责人和老师带来了很大压力? 是否打乱了正常的教学秩序? 评估结果会对学校和院系造成什么样的影响? 老师们对评估的反应如何?】  
(访谈时问题的顺序和深度会根据回答做相应调整。)

## 9. 非英语专业教师访谈

### 本科院校教学调查教师访谈大纲

**访谈对象：**大学英语(综合英语课)教师(选取不同职称、学历、年龄段、性别的老师)

1. 您了解《大学英语课程教学要求》和本校的大学英语教学大纲吗？这些大纲对您的教学有指导意义吗？
2. 您教授哪门(些)课程？这些课程的教学大纲或计划是如何制定的？【是否参照《大学英语课程要求》或者学校的教学大纲？】近三年是否有变化？如何改变？【培养目标变化？改变的原因—需求分析、领导要求、自己决定？】您的教学计划是由教研室或教研组统一制定的还是您自己制定的？是否会征求学生的意见？一般通过什么渠道去了解学生的情况和课程的反馈？是否会根据学生的要求和水平调整自己的教学计划？
3. 据您了解,近年来你们学院用了哪(几)套大学综合英语教材(出版社、书名)？教材更新周期大约多久？现在的这套教材已经用了多久？教材选择是怎样开展的？近年来,选择的方式是否有变化？您在课上会补充其他教学内容吗？教材和补充内容的比例一般是多少？
4. 您每周的教学工作量为多少？额定工作量是多少？除了上课,您还参加其他方面的教学活动吗？【第二课堂,教学实践指导,自主

学习指导?】会在课余和学生用其他方式交流吗?您在课余还有时间去研读教学理论书籍吗?会把它用在教学中吗?效果如何?在运用中会碰到什么问题?

5. 您觉得影响和决定自己英语教学的主要因素是什么?【理论书籍、老师的教学方法、同事的教学方法、培训经历等?】您觉得什么样的教学法最有效?哪种方法用得最多?在教授不同的课程时,是否会有意识地用不同的教学方法?在组织课堂教学时,常用的课堂活动有哪些?哪些活动效果较好?您是如何定位自己的教师角色的?师生关系又是怎样的?
6. ①您所教授课程的教学评价方式是怎样的?【终结性的,形成性的,还是两者兼有?总评成绩比例如何分配?学生是否有机会自评或互评?评价方式是由谁决定的——教研室、老师?期中期末测试如何设计?是否能较好地反映学生的英语应用能力?】入学是否分级?分级考试的内容、设计和组织形式如何?
- ②您所经历的教育部本科英语专业教学评估?【评估时间、院系的动员会、评估过程中所做的工作?时间?(试卷整理?重改?教案?……)压力?】
- (访谈时问题的顺序和深度会根据回答做相应调整。)

## 10. 非英语专业学生访谈

### 本科院校英语教学调查学生访谈大纲

**访谈对象：**非英语专业学生(不同年级不同专业学生,参加过本科教学评估)

年级\_\_\_\_\_ 专业\_\_\_\_\_

1. 你了解社会对你所学专业的外语要求是什么吗? 你们学校实行了分级教学吗? 有相应的考试吗? 你喜欢目前所开设的英语课程吗? 选修和必修的比例分别是多少? 觉得哪些英语课程收获最大? 为什么?
2. 目前你使用的是哪套大学英语教材(出版社、书名)? 是院系统一购买的还是自己购买的? 你对目前使用的这套教材满意吗? 【兴趣、难度、练习编排、衔接、语言技能编排、配套资源等】老师或其他人员是否了解过你们对教材的看法? 你对教材的看法是否会反馈给老师? 老师上课的内容全部来自于教材吗? 还用别的材料吗? 老师是否根据教材编排顺序来安排课堂教学? 你希望老师怎样安排和补充教学内容?
3. 在精读课中,老师常组织的课堂活动是什么? 你觉得哪种课堂活动形式最好? 为什么? 目前的课堂教学对你的英语学习帮助大吗? 你理想中的课堂是这样的吗? 在课堂上老师和学生各自是什么角色? 是否和你心目中理想的师生角色相符? 平时你们和英语

老师的交流多吗?老师是如何了解你们的学习情况和要求的?是否会组织学习策略训练?怎样训练的?效果怎样?在课余,学校院系还安排了其他的英语活动吗?【第二课堂、英语实践活动、自主学习?】

4. 精读(综合英语)课的教学评价方式如何?【总评成绩比例分配?学生是否有机会自评或互评?测试题型和分值?】是否能较好地检测学生的学习情况?你所修习过的课程中哪门课程的评价方式最合理有效?为什么?

学校的教学平台(教学质量评价体系)如何?【选课?师生交流?资料上传?评教?评学?评价指标?评价时间?】是否要求每个学生参与评教?是否认真评?评教是否促进教学?

所经历的教育部本科教学评估经历?【是否知道本科教学评估?在大学英语课上对学生有什么要求?教学上有什么变化?正面的还是负面的影响?】

参加了哪些大规模测试(CET4/6, TOFEL, IELTS)?为什么?是否和学位挂钩?这些考试能在多大程度上反映你的英语水平,促进你的英语学习?

5. 请用简单的几句话描述一下你对大学英语教学的期望(课程种类、师生关系、师生交流方式、课堂活动、课内外教学评价等)/你理想中的大学英语教学。

(访谈时问题的顺序和深度会根据回答做相应调整。)



# 11. 英语专业教师访谈

## 本科院校教学调查教师访谈大纲

**访谈对象：**英语专业教师（选取不同职称、学历、年龄段、性别的老师）

1. 您了解《高等学校英语专业英语教学大纲》和本校的英语专业教学大纲吗？这些大纲对您的教学有指导意义吗？
2. 您教授哪门(些)课程？这些课程的教学大纲或计划近三年是否有变化？如何改变？【目标是什么——培养自主学习能力、交际能力、学习策略、跨文化能力？周课时多少？改变的原因——需求分析、领导要求、自己决定？】您安排教学计划时是否会征求学生的意见？一般通过什么渠道去了解学生的情况和课程的反馈？是否会根据学生的要求和水平调整自己的教学计划？
3. 据您了解,近年来你们学院用了哪(几)套英语专业综合英语教材(出版社、书名)？教材更新周期大约多久？现在的这套教材已经用了多久？教材选择是怎样开展的？(A. 校领导干预 B. 院长、系主任决定 C. 单独的教师委员会决定 D. 公开招标 E. 教师意见征集 F. 其他\_\_\_\_\_)近年来,选择的方式是否有变化？除了教材外,您会补充其他教学内容吗？教材和补充内容的比例一般是多少？
4. 您每周的教学工作量为多少？额定工作量是多少？除了上课,您

还有其他方面的教学活动吗?【第二课堂,教学实践指导,自主学习指导?】会在课余和学生用其他方式交流吗?您在课余还有时间去研读教学理论书籍吗?会把它用在教学中吗?效果如何?在运用中会遇到什么问题?

5. 您觉得影响和决定自己英语教学的主要因素是什么?【理论书籍、老师的教学方法、同事的教学方法、培训经历等?】您觉得什么样的教学法最有效?哪种方法用得最多?在教授不同的课程时,是否会有意识地用不同的教学方法?在组织课堂教学时,常用的课堂活动有哪些?哪些活动效果较好?教师的角色应该如何定位?师生关系又应该是怎样的?

(访谈时问题的顺序和深度会根据回答做相应调整。)

## 12. 英语专业学生访谈

### 本科院校英语教学调查学生访谈大纲

访谈对象：英语专业学生（07—08级，基本参加过英语专业教学评估）

1. 目前你使用的是哪套精读教材（出版社、书名）？是院系统一购买的还是自己购买的？你对目前使用的这套教材满意吗？【兴趣、难度、练习编排、衔接、语言技能编排、配套资源等】院系、老师是否了解过你们对教材的看法？你对教材的看法是否会反馈给老师？
2. 你了解社会对英语专业的要求吗？你喜欢目前所开设的那些课程吗？觉得哪些课程收获最大？为什么？平时你们和老师的交流多吗？老师是如何了解你们的学习情况和要求的？是否会组织学习策略训练？怎样训练的？效果怎样？在课堂上老师和学生各自是什么角色？是否和你心目中理想的师生角色相符？
3. 在综合课（精读课）中，老师常组织的课堂活动是什么？你觉得哪种课堂活动形式最好？为什么？老师上课的内容全部来自于教材吗？还用别的材料吗？老师是否根据教材编排顺序来安排课堂教学？你希望老师怎样安排和补充教学内容？目前的课堂教学对你的英语学习帮助大吗？你理想中的课堂是这样的吗？学校院系还安排了其他的英语活动吗？【第二课堂、英语实践活动、自主学习？】

4. 精读课的教学评价方式如何?【总评成绩比例分配? 学生是否有机会自评或互评? 测试题型和分值?】是否能较好地检测学生的学习情况? 你所修习过的课程中哪门课程的评价方式最合理有效? 为什么?

学校的教学平台(教学质量评价体系)如何?【选课? 师生交流? 资料上传? 评教? 评学? 评价指标? 评价时间?】是否要求每个学生参与评教? 评教是否促进教学?

所经历的本科英语专业教学评估经历?【是否知道教学评估? 院系的动员会? 对学生有什么要求? 教学上有什么变化?】

参加了哪些大规模测试(TEM4/8、TOFEL、IELTS)? 为什么? 这些考试能反映你的英语水平吗? 是否和学位挂钩? 院系是否安排了专门的辅导?

5. 请用简单的几句话描述一下你对英语专业教学的期望(开设的课程、师生关系、师生交流方式、课堂活动、课内外教学评价等)/你理想中的英语教学。

(访谈时问题的顺序和深度会根据回答做相应调整。)

## 13. 英语课堂教学调查

### 本科院校英语课堂教学实地考察方案

#### 一、观察地点和课型

联系华东地区部分高校进行实地考察

英语专业：基础英语/精读

非英语专业：综合英语/大学英语

#### 二、观察对象

本科一、二年级英语课堂

#### 三、主要观察点

##### 1. 教案设计和课堂实施

教学目标清晰？活动设计合理？

##### 2. 教学内容

所用教材？补充材料？

##### 3. 课堂组织和课堂活动

课堂活动的组织？进度掌握？学习者的注意力与参与程度？

教学方法？（A. 语法翻译法 B. 听说教学法 C. 直接法

D. 任务型教学法 E. 交际教学法 F. 折中教学法 G. 其

他方法：\_\_\_\_\_）

##### 4. 互动情况

师生互动特点？生生互动特点？师生话语的时间分配？

##### 5. 教师素养

专业知识？教学技能？语言能力？

##### 6. 整体教学效果

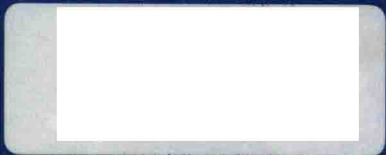
## 附：课堂观察记录表

教师：\_\_\_\_\_ 观察者：\_\_\_\_\_

课程：\_\_\_\_\_ 日期：\_\_\_\_\_

活 动			师生角色	反馈方式	观察者 评价/建议
时间	内容(目的、类型、安排)	组织形式			
整体评价/印象(教学目标、教学活动设计、教学方法、师生话语比例、教学效果等)					

责任编辑 梁晓莉  
封面设计 高德荣



本书课题组对华东六省一市16所高校英语（大学英语和专业英语）的教学现状展开调研，从需求分析、课堂设计、教材选用与编写、课堂教学到教学评估等五个方面分析整理了数据资料，并结合外语教学理论进行总结和探讨，希望能对外语教学的决策和相关理论研究起到建言和参考的作用。



外教社官网

ISBN 978-7-5446-4048-0



9 787544 640480 >

定价：29.00 元