语言和课程内容的融合

——以"英文文学"课程为例的全英课程教学方法探讨

林丽云

(华南师范大学 外文学院,广东 广州 510631)

摘 要:本文以"英文文学"课程为全英课程教学案例,结合高校语境下具体课程的相关 教学目标以及学生相应的语言能力和认知水平,探讨了全英课程教学活动设计的相关问题。本 研究对修读该课程的学生进行了问卷调查和访谈,通过所得数据进行相关分析,得出以下结论: 当全英课程教学存在一定难度时,授课教师不必刻意注重语言形式的教学,而应选择适合课程 特点的教学方法,侧重课程的概念和意义教学,以帮助英语语言能力不足的学习者获得较好的 学科内容理解。

关键词:全英语课程教学方法;内容和语言的融合;有意义学习目标;学习者语言水平中图分类号:G642 文献标识码:A 文章编号:1672-8874 (2021)03-0110-11

Bridging the Gap of Language and Content in English-Mediated Instruction: Pedagogy in English Literature Course

LIN Li-yun

(School of Foreign Studies, South China Normal University, Guangzhou 510631, China)

Abstract: This paper takes English Literature course as an example of English-mediated instruction (EMI), and discusses the design of teaching activities in EMI courses in consideration of the teaching objectives of specific courses in colleges and universities and the corresponding language ability and cognitive level of students. A questionnaire survey and an interview were conducted among students who took this course. Data collected were analyzed and it was concluded that when EMI courses were difficult, teachers need not pay special attention to the teaching of language. Instead, adopting appropriate instructional strategies and putting more weight on concept and meaning can help students of low and medium English proficiency to gain deeper understanding of the course content.

Key words: EMI pedagogy; integration of content and language; taxonomy of significant learning; learner's language proficiency

在高等教育语境下,用英语进行学科教学的情况有多种表述方式。欧洲不少高校称之为"内容与语言融合的学习"(Content and Language Integrated Learning,简称CLIL),也有不少高校称其为"基于内容的教学"(Content-based Instruction,简称CBI)。近年来,则多采用全英课程教学(English as

Medium of Instruction) (以下统称为 EMI) 这一表述。早期国内高校语境下的同类课程有"双语课"(Bilingual Course) 或"双语教学"(Bilingual Education) 这一说法。随着 EMI 表述的普及,两种说法同时并用,且有学者认为双语教学就是 EMI, 区别在于EMI 是"教学中使用英语比例最高的一种授课模

式"[1]。但笔者认为,双语教学这一概念不仅内涵模糊(原因在于这一概念最早是指加拿大魁北克的英法双语教学^[2],国内将双语教学视为少数民族地区"1万多所民族中小学使用 21 个民族的语言开展的双语教学活动"^[3]),也无法凸显两种语言的主次地位。全英课程教学这一表述则内涵明确,更适合展开具体的且更有成效的研究。

简言之,全英课程教学的内涵在于英语语言学习和学科内容掌握的并重。正因为如此,EMI颇受全球非英语为母语的各大高校的推崇,相关的教学和研究力度也在逐年增加。从宏观的教育政策到具体的教学实践,均有专家和学者提出不少颇有见地的观点^[4-6]。但倡导了多年的 EMI 教学是否与母语课程或 EFL (English as a foreign language)课程有着不一样的课程目标、教学模式和教学方法?学界却依然未有定论。本研究以隶属人文学科类的英语文学课程教学为案例,探讨全英课程中学科内容和语言教学并重的可行性。

一、研究背景

(一) 文献梳理

有学者提出,EMI 与 EFL 的主要区别之处在于前者"重心在知识,语言水平是附带提高的"[6]61-67.73,或者用牛津大学教育学院 Dearden 教授的话来说,"对 EMI 授课教师而言,将复杂的概念阐述清楚是最重要的能力之一"[7]。如果学科知识是重心,那么国内外的 EMI 教学和研究在何种程度上侧重了课程内容的教学策略或方法的研究呢?以下文献梳理告诉我们,结合学科内容或专业特点来探讨 EMI 教学方法的实证研究相对有限。

牛津大学教育学院的 EMI 研究专家 Emesto Macaro 及其团队对全球二十多年来(1995—2018)的 EMI 教学研究状况作了较为全面的综述^{[4]36-76}。该研究以是否探讨语言能力提高和有助课程内容学习的实证研究为标准,筛选出了 83 篇高校环境下的 EMI 文献作为分析对象,从七个侧面分析了目前各学科 EMI 研究的范围和深入程度。这七个侧面分别为高校环境下的 EMI 如何界定、全球EMI 发展模式、授课教师的信念、参与课程学生的信念和动机、学生语言能力得到提高的证据、对学科内容有所影响的证据以及课堂教学策略的研究状况。该研究发现,只有其中的五篇文献探讨了课程内容的理解情况^{[4]36-76},但都是从母语和英

语两种课堂的实验对比得出的数据和结论,并没有分析以何种教学策略或方法对课程理解产生的影响。另外,虽然综述文章本身分析了诸多文献中的教学策略研究,如师生语言互动特点、教师语速、修辞风格和某些教学语词的运用等,却没有探讨如何结合某一学科特点来确立 EMI 课程目标、教学模式和教学方法等核心教学因素。

国内结合课程内容来探讨 EMI 教学方法或策 略的实证研究文献也不多见。虽有研究者[8]对全 英教学研究进行了相关综述,但其综述显示只有 两位研究者提到了要明确全英教学目标和丰富教 师的教学方法, 且所提文章并没有探讨究竟如何 结合专业来选择 EMI 教学方法。笔者以"EMI 教 学方法"为关键词,在中国期刊网上对2005年以 来的相关文献作进一步检索, 发现有若干研究 者[9-16] 意识到 EMI 课程教师除了具备良好的语言 能力之外,还应兼备学科教学能力,以有效地传 授专业知识。这些研究者提出了设计与课程内容 相关的 EMI 教学方法的建议, 如根据课程的具体 内容选择提问法、图表法和对比法等教学方法, 以训练学生的资料检索、收集、分类分析、归纳 总结能力及口头表达能力。但其中只有一例实证 研究[16]77-80, 探讨的是案例导入法在"国贸实务" 全英教学中的实施情况。

笔者认为,如果 EMI 课程的学科内容教学研究要落到实处,课程设计不仅要结合具体学科内容特点来选择相关的教学策略,还要考虑结合大学生的认知特点和相应的语言水平,并分析哪些教学方法在何种程度上有助于理解学科内容。为此,本文以笔者 2018 年春季的英语文学课为教学案例,以大学课程目标为教学设计基准,并参考高等教育课程设计专家迪芬克 (L. Dee Fink) 的有意义学习理论[17]8 来探讨 EMI 教学中的英语语言与学科内容融合的可能性。

(二) 课程简介、学生特点及问题的提出

笔者选择本课程为研究对象的原因有五点: 首先,本课程历时 16 周,期间出现的不少课堂内外的教学问题与其他学科的 EMI 课程教学有一定的共性。其次是该课程有它本身的学科特性,即以内容教学为核心,有别于语言训练为目的的 EFL课程。三是课程的教学对象为华南地区 211 大学的230 名本科二年级学生,也是将来其他各专业 EMI课程开展的潜在教学对象。这些学生语言水平有限、学习动机和期待值等因素都悬殊较大,因此 对英文课程的认识和观点有一定的代表性和参考价值。再者,由于本课程的英语文学文本自身的难度,笔者从课程内容的选择、教学设计到课后任务的布置等方面都遇到了不少的挑战,因而在教学过程中根据学生的意见和反馈不断地进行了教学进度和难易度的调整。另外,如果 EMI 教学要尽可能地兼顾各种英语语言层次的学生需求的话,那么 EMI 课程在某种意义上也足以体现教育公平。以上诸多因素构成的复杂性既是本课程的挑战所在,也是课程和教学设计不断获得调整和完善的机会。

为了最大限度地优化课程效果,笔者从以下三个方面进行所授课程的教学探究,即大学语境下的课程教学目标确立、学生语言能力和认知水平的诊断,以及与两者相对应的教学活动设计和取舍。

1. 大学语境下的学科内容首要性和教学目标 的确立

如果 EMI 教学目标是培养能在国际学术界或 国际职场用英语与同行交流专业知识的毕业生的 话,那么课程教学就应以大学专业课程内容为载 体而设立相应的教学目标,从而进行有意义的学 科内容教学。然而,大学语境下的学科内容繁多, 文理确有差别,是否对课程的教学目标和知识内 容的把握有一个相通的基本期待呢?以下是笔者 对大学课程目标的基本表述,作为本次课程教学 设计的基本指引。

学科间虽有差异,却都有类似的教育目标——都对课程的广度和深度有一定的要求。谈到教育目标的高低之分,一般都会提到布卢姆的教育目标分类法^{[18]7}。这一教育目标分类从 1956 年提出至今已几经更新,目前教育领域大都以修订版的六种认知能力分类为教学科研的参照系,即记忆、理解、应用、分析、评价和创造六种认知基本能力的金字塔架构^[19]。但这一分类法也屡受质疑,有不少学者对布卢姆的教育目标进行了重新阐释和延伸^[20-22]。

有一学者在布卢姆学习目标分类的基础上提出了高等教育语境下的有意义学习的理论框架,即六个维度的学习目标^{[17]35},并认为这六个目标的关系是相互关联和融合的,有别于布卢姆认知等级和线性学习目标。实际上,这一学习目标是将布卢姆学习目标分类法的认知、技能和情意三个维度^{[18]7}融于一体,尤其强调前两者,即认知和情感维度的重要性。迪芬克的学习目标以基础知识

学习为起点;智力、体力和社会层面学以致用为第二个目标;然后过渡到第三个目标,即知识节点间的融会贯通,以及与工作和社会的通融;第四个目标是人文的维度,即学习者意识到学习意义后对自我和他人有更进一步的理解;从而进入第五个层面的目标——热爱课程学习,即对学科产生好的感觉和学习兴趣;第六个则是掌握学习方法,自学能力得到提高[17]35-37。迪芬克的课程学习目标有比较开阔的视野及延展性,空间上从个体认识到了解他人,课堂到课外,时间上从当下课程延伸至未来学习的主动性,是众多高校从教人员所渴望的理想教学状态。

以上教学理念虽各有争议,仍不失为高等教育语境下 EMI 教学研究的参考体系。但具体教学目标的实现需因课程、学习者语言能力,以及学习者的年龄特点和认知需求而进行适当调整。例如,斯坦福大学的经济学教授马塞洛^[23]认为,面对低年级学生,尤其是大一新生的认知水平,一门经济学导论的课程是基本无法实现布卢姆目标中的综合、评价能力的(即迪芬克所提出的学以致用和知识节点间的融会贯通能力)。对于中国高等教育语境中的低年级学生来说,他们的英语能力有限,课程内容的理解尚成问题,要求其表达深邃思想则显得有些勉为其难了。因此,笔者认为 EMI 课程应该有更贴合国内大学低年级学生实际能力的学习目标,即培养学生的学科内容的理解和分析能力。

本目标课程是文科课程,所选的文学作品 (包括四首诗歌、一个戏剧的选段和四篇短篇小说)属于想象性文学作品,实际上也是复杂文本 的解读,有其具体的教学逻辑和要求。有研究者 指出,课程中的词汇难度仅占 27% (可以看出词 汇并非学生最大的障碍)^{[24]179-184}。想象性文学作 品的难度之一在于"作者有意放大词语的模棱两 可特质,以获得丰富的词义和内蕴的力量……如 通过大量隐喻的运用……"^[25]。所以,很多时候要 求学生理解字面意义之外传达出来的情感之细微 差别^[26]。难度之二在于文学作品需要读者把握的元 素比较多,简单如故事情节复述和人物性格的分析, 复杂如主题分析和作品中文学手法的运用等。

综合以上教学目标的理论和课程特点,本次课程教学选择布卢姆的理解和分析为基本课程目标,由浅入深地引导学生分析和理解复杂文本,力求实现迪芬克所提出的第一和第二个有意义学

习的目标,即深度理解知识节点间的内在逻辑和 结构, 学会搜寻、提取、概括和组织相关信息等 技巧, 并培养良好的思维习惯[17]43-49。

由于以上教育目标的理想实现条件基本上是 以母语为授课语言的教育语境, 而 EMI 教学对象 所面对的最大挑战恰恰是学习者英语语言能力不 足的问题。所以, 在本课程探讨如何具体选择教学 方法以实现该课程教学目标之前, 授课教师对参与 课程的学习者的具体语言能力进行了相关了解。

2. 修读该全英课程之学生语言能力及认知水平 教学目标的实现有赖于学习者人数的多寡、语言 能力的强弱、知识储备情况及他们的参与和配合程度 等因素。以上因素构成了有意义课程整合设计十二个 步骤中的第一要素, 也是教学的先决条件, 即"核心 情境因素 (Important Situational Factors)"[17]74。

本次课程首先要面对的实际问题是学习者参 差不齐的语言能力。该课程的参与者为华南师范 大学 2016 级来自 8 个学院、16 个专业的 230 位学 生。授课老师以问卷调查的方式要求这些学生对 个人的语言能力(以平时测试分数为基准)进行 自我评估,结果收到209份问卷,主要情况分布如 图1所示。

集「 总 对比 分

间,并具有以下特点:

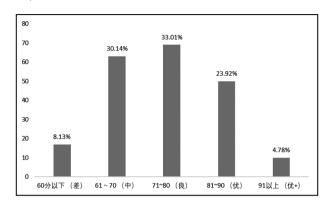


图 1 课程学习者语言能力分布情况

Level 2 口头交际中能听懂并运用词组和短句: 借助教学的指引,能理解和运用简单的书面语言, 但会出错,妨碍意义的理解和表达;能使用高频 词汇。

Level 3 口头交际中能听懂并运用一系列相关 的句子: 能理解和运用简单的书面语言, 但偶尔 出错,有碍意义的理解和表达:能使用一般/普通 词汇和一些专业词汇[27]。

也就是说,这批 EMI 课程教学对象的总体语 言能力为中等偏下, 能理解和表达的书面语言都 相对简单 扣相对有限 加前所述 由于很多学

少经典 大数的 63. 15%, 80 分以上的占 28. 7%。如果 比美国政府于 2007 年制定的 5 级语言能力的划	主动选择了本课程,之前也没有接触过多文学作品,所以不少60-80分水平的学生于上面提到的 Level 2 水平)都担心课程难占总人数的75%,具体情况如表1所示。
表 1 课程学习者修读课程前的顾虑	

X/Y 很不同意 不同意 一般 很同意 小计 平均分 同意 60 分以下 (差) 0 (0.00%) 0 (0.00%) 0 (0.00%) 6 (35.29%) 11 (64.71%) 4.65 17 61~70 (中) 3 (4.76%) 25 (39.68%) 1 (1.59%) 12 (19.05%) 22 (34.92%) 63 4.06 71~80(良) 2 (2.90%) 5 (7.25%) 9 (13.04%) 30 (43.48%) 23 (33.33%) 3.97 69 81~90(优) 6 (12%) 6 (12%) 13 (26%) 14 (28%) 11 (22%) 50 3.26 91 以上(优+) 2 (20%) 0 (0.00%) 4 (40%) 2 (20%) 2 (20%) 10 3.2

注:以上数据是学生对问卷量表题"课程开始之前担心读不懂作品或听不懂教师的讲解"所做的反馈。

各个语言层次(由高至低)对课程的担心程 度分别为 40%、50%、76.8%、74.6% 和 100%, 平均值为66%。Level 4 要求 "口头交际中能听懂 并运用各种复合句;借助教学的指引,能理解和 运用与级别水平相当的书面语言; 能使用一些专 业词汇和术语"[28]。从表 1 可以看出, 只有 10 个 学生认为自己达到了这一水平,而其中的40%

(即4位学生)依然担心该课程的难度。总体来 说,本课程的学习者除了语言水平的不尽人意之 外,还欠缺与课程相关的文化和内容的背景知识, 这对授课教师来说是一个不小的挑战。

这一情况是否意味着 EMI 课程的内容深度应 作相对的妥协呢?或者是否应以减少英语作为授 课语言来顺应学生的语言能力呢?实际情况是,

大一大二这一年龄阶段的学生语言能力虽然不足,词汇量和知识面也比较有限,但他们却有相对成熟的心理特点和认知模式。还有一种现象是大学生学习兴趣不高,注意力时长有限,容易倦怠和分神,不会满足于单一枯燥或过于简化了的知识传递^[29]。针对这一状况,有学者指出,学习者语言能力不足的问题可以依靠学科内容(内容图式)的讲授,即采取一定的教学指引加以解决^{[20]16}。

因此,笔者将在下一节探讨如何结合课程特点、大学低年级学生中等偏下的语言水平及其认知特点来选择一定的教学策略和方法,从以下三个侧面探讨 EMI 教学中的英语语言与学科内容融合的可能性,即(1)如果高等教育语境下的 EMI 教学是有意义的学科内容学习,应该如何凸显学科内容的知识体系和教学目标?(2)如何选择兼顾具体学科内容和学生能力的 EMI 教学策略?(3)具体教学效果如何?

二、研究设计

(一) 教学侧重点和教学策略的选择

EMI 教学语境虽然与以英语为母语的 CBI 不尽相同,但后者有着与 EMI 类似的教学目标和原则,有些教学洞见仍有值得借鉴之处。如学者莱文 (Levine) 及其团队提出了注重内容教学的五个原则:注重培养学科读写能力、融背景知识和文化知识于学习中、通过各种图表等展示方法来增加可理解内容的输入和语言产出,促进课堂互动及激发高阶思维和学习策略的运用^[30]。基于以上五个原则,该团队还详尽地罗列了训练学生听、说、读、写能力的教学策略组合,有不少值得 EMI 从教人士参考和借鉴。

然而,上述文献所提到的不少教学策略,虽 然意在激发学生的高阶思维能力,却有赖于以英 语为母语的理想教学情境,所以在以英语为外语 的中国高校低年级教学情境中并不完全适用。原 因如上一节所述,本课程的教学存在这样的问题, 学习者的语言能力有限,属中等偏下的水平,同 时本课程所选内容基本上是各体裁中的经典之作, 多有文学手法的运用,语意也不是一看即明的。 这对于初次接触文学作品的新手读者来说,理解 尚有困难,更加不容易展开口头上的讨论或互动。 本课程尽管不断引导和鼓励学生表达观点,但课 堂上学生之间和师生之间的口头互动是最难实现的教学目标,即使在非英语课程的课堂上,情况也大体如此^[31]。面对这一情况,本课程授课教师大多时候只能偏重实现布卢姆教学目标之第二、第四阶能力——理解和分析能力,并不断对进度和教学方法作相应取舍。

本课程的教学设计由教师讲解、学生讨论和课外学习任务组成。课程稍微侧重讲解的清晰度,以确保语言能力有限的学习者理解和吸收有一定难度的课程内容,也尽量在讲解分析过程中以问题带动学生的思考和讨论。但在阐述本课程如何选择和确定某些具体的教学方法或活动之前,笔者认为有必要先界定 EMI 课程教学之融合内涵及其与本课程两个教学目标(理解和分析)之间的关系。

笔者对"有意义的学科内容和语言的融合" 的首要理解是互动。正如上所述, 文学课程实际 上是复杂文本的深度解读。理想的教学活动有赖 于师生之间、学生之间和学生与文本之间的多种 互动,以促进学生理解(由浅入深地读懂文本的 多重意义)和表达(说出和写出自己的观点).而 不是被动接受教师的讲解。其次, 从实现深度理 解这一教学目标来看,"融合"的第二层意思是将 语言放置在有意义的内容和语境中进行知识点的 持续探究,这样"对一个话题的持续关注就可以 在真正意义上影响学生的读写能力和提高他们的 高阶思维能力"[32]。还有研究者认为,聚焦几个核 心概念并从不同侧面进行讲解会比走马观花般地 提及所有相关概念要有效[33]。从语言习得的角度 来看,这一解释也合乎认知规律。因为"教学可 以说是一种信息传递, 教师提供了内容输入, 只 有确保学生注意到了且理解了,这些输入才会进 入记忆,转化为吸收"[20]15。

因此,为了减少语言的障碍、加深学习者对 文本内容的理解,本课程围绕这一学科的五个要 素(情节、冲突、人物、主题和语言特点)帮助 学习者去分析和解读文本。以美国作家威廉·福 克纳的《献给艾米丽的玫瑰》为例,虽然学生对 这一作品的故事情节饶有兴趣,但该作品因其独 特的叙事方法,加上文学象征手法的运用,对大 学二年级的学生来说显得难度稍大。因此,授课 教师从基本情节的理解开始,以"这个故事的梗 概是什么呢?该故事是否让你想起其他类似的故 事呢?(What is the story about? Does this story remind you of other stories?)"这样的开放性问题开启,盘活学生已有知识,尝试与学生的生活经验和阅读经历搭建连接点,从而体现有意义学习的连接理念^{[17]8}。随后,进入稍微复杂的人物冲突分析,以"What is the conflict of Emily and the town's people?"这一稍有难度的问题来带动学生深层次的思考和讨论,引导学生找出关键词之间的联系,并串起相关的文本线索,从而帮助学生实现对课程内容和概念的理解。

总的来说,本次课程教学和设计的基本思路是帮助学生理解和分析相对复杂的语言和内容结构,授课教师在确保课堂平均80%的英语授课时间的情况下,为融合语言(形式)和内容(意义)于一体而主要运用了以下六种教学策略,来引导学生与文本内容进行互动:(1)提供生词或关键词以促进文本内容的理解;(2)运用图表把握情节、人物关系、冲突和主题;(3)运用图表讲解文本内容和逻辑结构;(4)围绕3-5个核心概念进行讲解、讨论和分析;(5)围绕1-3个问题进行讲解、讨论和分析;(6)学生以小组合作的形式用英文对课程内容进行口头呈现。

虽然本课程在授课期间还融入了其他方式和 具体的课堂活动,以此调动学生参与课堂讨论或 表达观点的积极性, 但基本上都以上述策略为基 准进行课程教学。其中, 策略 (1) 至 (4) 围绕 课程内容的核心要素(场景、情节、冲突、人物 性格和主题)进行讲解和设计课堂活动。利用图 表和逻辑结构帮助学生分析课程内容各要素之间 的联系。策略(4)则以问题为纲,聚焦课程的重 难点,形成相关的认知冲突[21]103,促进学生思考 和讨论, 并表达相应的观点。教师则根据学生的 观点适时补充讲解, 然后再利用关系图表 (策略 2) 罗列学生的想法: 一是突出各自观点, 二是找 出各自观点的连接处,以体现有意义学习分类法 第三点之融合理念,即迪芬克[17]64提出的"了解自 己和他人观点的联系,并明白各种角度之间的关 联",以此帮助学生协商和整合彼此相异的意见, 从而建构新知识^{[21]xix}。策略(6)的意义不仅在于 督促和鼓励学生自我表达, 更重要的是创造同伴 之间合作和探究的机会。

教学理想和设计是一回事,实际教学效果有时是另一回事。笔者采用的以上教学活动效果究竟如何?能否增强学生对课程内容的理解和文本

分析能力?是否体现了课程内容与语言的融合? 英语语言能力是否也同时得到了提高?以上问题 的答案都有待学生的反馈意见。带着这几个问题, 笔者在课程结束后对具体的课程教学效果进行了 调研,以便对 EMI 课程的学科内容和语言教学做 一个总体把握。

本研究主要以教学反思的方式叙述和评估本次课程的成效,对该课程的内容难易度和教学方法进行相关的教学诊断,分析教学问题所在。笔者也尽力在为期 16 周的课程中践行以有意义的课程内容为核心的理念。但如上所述,学生语言基础各异,学习风格和努力程度也不尽相同,教学效果究竟如何笔者心中也未有定数,教学效果有待验证。所以在教学过程中,笔者记录了学生的相关反馈,并在课程结束后设计了问卷,还对基础分别为优良中差的 12 名学生进行了访谈,以了解他们对课程的真实想法和建议。

(二) 研究方法

1. 问卷调查法

为了评估该课程的总体教学效果,以及获得学生对教学内容难易度、教学方式和课程获益程度的反馈意见,笔者对所授课程的6个班级共230位学生进行了电子问卷调查,共收集到有效问卷209份,并利用了SPSS分析软件对所获数据进行了相关变量的交叉分析。

2. 访谈法

为了进一步了解不同语言水平的学生对该课程的反馈,授课教师选取了优良中差四类学生共12个人进行了访谈,获得了电子问卷未能体现出的其他反馈意见。

三、研究结果及其分析

该研究的问卷设计主要以五级量表题的方式对课程难度、教学方法和效果进行数据收集,以比较语言能力各异的学习者对以上六种教学方法和策略的反馈意见。问卷还包括三道填空题,询问的是课程可能存在的其他难度,以及学生喜欢的其他授课方式和其他量表题中未问及的课程收获。

(一) 课程难易度和课堂授课语言的反馈结果 和分析

本课程由四个单元构成,以四个主题——家

庭和友谊(Family and Friends)、天真和经验(Innocence and Experience)、男性和女性(Men and women)以及个体和社会(Individual and Society)为纲,每个主题选2-3篇作品。其中,第二和第三个主题是短篇小说和诗歌的搭配,第一和第四个主题是短篇小说/小说摘选和戏剧选段的搭配,目的是让学生既能接触多种体裁的作品,又能进行多主题的探讨,且主题有由浅人深的安排之意。

图 2 是五级量表的难度走势图,可以看出本课程的选材对于学生来说颇有难度,如平时成绩优秀的学生都达到了 3.9 的难度系数。从每个语言层次的学生反馈来看,认为有难度的人数介于 30% -50% 之间。本文前面提到,有学者指出文学的主题解析难度占 41% [24]179-184,但在本课程的教学过程中,学生认为难度主要来自生词过多、不熟悉写作手法的运用和不了解相关的背景知识等因素。

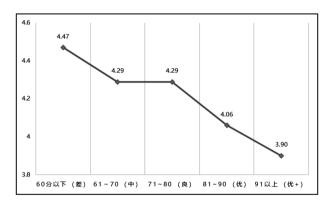


图 2 学生对课程难易度的看法

由于本 EMI 课程意在引领学生对复杂文本进行深度解读,又想确保课程的丰富性、系统性和一定的复杂性[34],因此授课教师并没有为了将就学生的语言水平而刻意简化课程内容。在课程教学过程中,授课教师用了三周共六节课的授课时间讲授莎剧作品(即《李尔王》的第一场第一幕),但依然无法帮助学生较好地理解该文本。无论该单元的"家庭和友谊"这一主题如何贴近学生的兴趣,学生仍然认为16世纪英语语言和主题的理解难度过大,所以不太愿意探讨文本。事实上,不少学生表示该作品的中文译本也无法读懂。因此,这一类课程内容与语言难度的关系不大,或许与马塞洛[35] 所提出的学生的认知水平不足有关。

相比课程内容的难度,本课程的授课语言似乎对学生不构成太大的困难(如图3所示),最高

值为3,属于中等偏上的难度。课程教师基本保证了每节课平均80%以上的英语授课语言,以确保语言的输入量和文本核心内容的导引及讲解。初期有基础差的学生建议授课教师少讲英文,但后来也能慢慢适应。从数据显示来看,后期学生也没觉得课程有太大难度。从英语听力角度来看,学生的基础不算太差,有一定的适应能力。

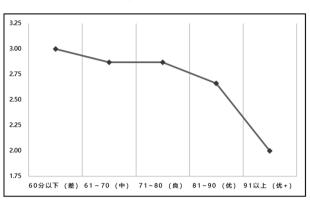


图 3 关于教师授课过程中英语运用是否过多的反馈

(二) 学生对教学策略的反馈

本课程每周两节课,时长 1.5 小时,教学的总体结构是:由小组 5-10 分钟呈现开始,授课教师(有时也邀请学生)对小组口头报告的内容和逻辑进行点评,然后围绕 1-3 个问题及 3-5 个关键词进行课程内容的讲解、讨论和分析,并用 PowerPoint或 Prezi 等软件所设计的结构图表来展现重点。学生对不同教学策略的具体认可度如图 4 所示。

从图 4 的数据来看,本课程中采用的教学策略 得到了大部分学生的认可。表示"同意"这些教 学方法有助课程内容理解的学生,介于45%-63% 之间。表示"很同意"的学生,对这六个教学策 略的总体认可度介于65%-84%之间。可以看出学 生获益不小。其中, 学生对"运用图表把握情节、 人物关系、冲突和主题"这一策略的认可度最高 (五级量表中的得分为 4.11); 其次是"围绕 3-5 个核心概念进行讲解、讨论和分析"这一策略 (五级量表中的得分为4.01)。以上这些数据的意 义在于, 虽然这些学生原本对课程的担心程度达 到66% (见表1的分析). 且认为课程难度大 (3.9-4.47之间,见图2),但仍然通过以上教学 策略越过了语言能力不足的障碍。以此类推, 其他 学科的 EMI 课程教师如果能清晰讲解相关的核心概 念,应该也可以弥补学生语言能力的不足。

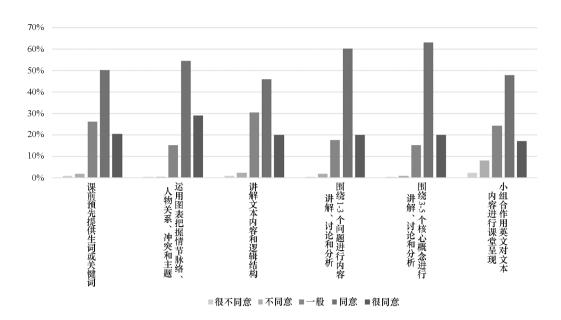


图 4 学生对不同教学策略的认可度

(三) 教学效果反馈和分析

学生对教学方法的判断和认可是反映课程教学效果的维度之一,但笔者认为还应有另一衡量的维度,即教学在何种程度上实现了课程教学目标。因本次 EMI 课程探讨的是英语语言和课程内容的融合可能性,即在授课教师不注重英语语言训练的同时,也能帮助学生理解课程内容,且能帮助学生提高语言能力。所以问卷对课程内容的理解能力和语言能力(听说读写和词汇量增加)

是否提高设计了六项五级量表题。以下是不同语言水平的学生对六项能力提高情况的反馈。

从图 5 可以看出,在学生语言基础比较薄弱的情况下,依然较为理想地实现了课程的教学目标,即理解和掌握文学作品内容及作品传达的文化背景知识。其中,成绩为优 + 的学生认同度最高,分别为 80% 和 90%;其次是中等程度(良和中,及 60 - 80 分层次)的学生,均为 70%以上。语言方面的收获体现在词汇量增加和阅读能力提高,优+

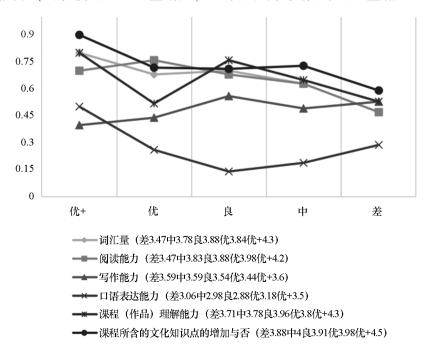


图 5 各项能力提高情况

注: 折线部分是表示同意人数的百分比, 括号内数字则为不同语言水平学生的认可度得分。

学生的正反馈高达 80%,连基础差的学生也有 47%的认可度。也就是说,基本实现了提高学生理解和分析复杂文本能力的这一课程教学目标。从 五级量表得分情况来看,相比文化知识点 4.5 的最高分,口语提高的认可度最高才 3.5,是本课程效果最弱的一环。除了优+学生的正反馈达到 50%外(也是这个层面的学生课堂活跃程度高),其他都未达到 30%。有学者指出,实际上大多数学生(即使在母语的教学环境中)并非没有观点,但都

宁愿坐着听讲也不愿开口说话,为了避免外在冲突或内在论辩而屏蔽了沟通的渠道^{[29]11-16}。同时,学生对写作能力有所提高的认可度介于40%-56%,属于中等程度。

(四) 问卷填空题关键词和对优良中差学生进 行访谈的结果

为了进一步了解学生的其他想法,笔者在问卷中设置了三道填空题,以期获得他们对课程难度、上课方式和课程收获的建议和反馈,结果如图 6 所示。

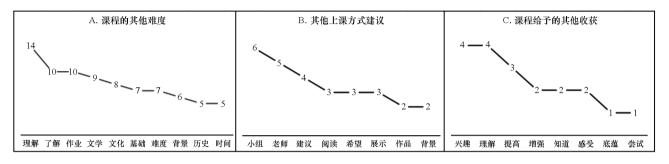


图 6 问卷填空关键词 (图中数字为关键词出现的次数)

学生在图 6A 填空题中所表达的观点是:相关文化背景知识的缺乏造成了理解困难。虽然本课程教师花了不少力气有针对性地加以疏通,问卷数据(如图 5 所示)也显示课程增加了文化背景知识,但这一方面的理解仍然是学生的弱项所在。上课方式方面(图 6B)的关键词表明:有不少学生希望设计更多的小组呈现形式,如辩论的形式和更多思维导图的运用等;也有学生提出希望课程内容量减少、速度减缓的建议。其他收获方面(图 6C)则表示理解能力得到了强化,且阅读兴趣有所增加。此处需要强调的是,"兴趣增加"这一反馈结果虽不是本课程的主要教学和研究目标,却是迪芬克提出的六个有意义学习目标之一一即热爱课程学习[17]55。

另外,课程结束后笔者分别对优良中差四种层次的学生代表共9人进行了访谈。这些学生提出的建议基本和问卷调查的相差无几,此处不再赘述。但访谈的最大收获是,笔者发现这些学生高中英语学习的方式与他们语言能力有所关联,并认为这一特点间接影响了此次课程的接受程度、投入程度和学习效果。例如,此次访谈中笔者第一次接触了4位新疆籍的学生(这类学生占比很小,问卷显示为8.13%;访谈她们的原因在于课程开始后她们有2-3次抱怨听不懂笔者所讲课程)。笔者得知,这几个学生来内地上大学之前学到的

英语知识仅仅是水果、日常生活用品等词汇,缺乏语法、句子和篇章学习的基础。所以,她们觉得本课程学习难度非常大,都要借助中文译本才能读懂选文。另外,笔者访谈了来自广东二线城市的重点或普通中学的4位学生。语言水平属中等程度的他们坦言能基本跟上课程进度,但不是特别投入课程学习。他们主要的学习方式还停留在高中做题的模式而没有任何其他语言输入。稍有遗憾的是,笔者只有机会访谈了一名优+层次(即平时成绩90分以上,占比仅为4.78%)的学生——来自广州广雅中学的毕业生。该生在高中阶段做了不少雅思和托福试题,也读了不少英文小说和类似《经济学人》这一杂志难度的文章等。这类学生的基础完全胜任本课程的学习,甚至提出了更高的课程学习要求。

本研究表明,虽然修读本次课程的学生语言 层次相差较大,但对于大部分学生,即中等语言 能力和程度的学生来说,如果 EMI 课程内容选材 得当,且教学方法贴近学生的语言水平,仍然可 以获得比较理想的教学效果。

四、结语

本次 EMI 英语文学课程教学从学生的实际语言能力和认识水平出发,参照布卢姆和迪芬克的

教学目标,结合课程特点,以增强学习者对课程 内容的理解和分析能力为基本教学目标,提出了 EMI 课程的有意义任务及活动设计的侧重点。从核 心概念着手,然后从主干问题人手,用各种相关 的逻辑框架带动学生对课程内容的思考,弱化课 堂的语言训练,也避免了单一松散的课程知识灌 输。这种不以零碎词汇为主,而是将相关概念群 整合一起的模式也基本实现了课程内容与语言的 融合。

课程结束后的各项数据分析结果表明,该课程教学的思路总体凸显了教学目标,基本适应了学生的能力和需求,所选择的教学方法也与该 EMI 课程教学目标大体契合。课程教师也因此基本上实现了由浅入深地引导学生获得理解和分析课程内容的初衷,确保了课程传授的丰富性和纵深度,同时也提高了学生的英语读写能力。另外,有不少学生认为课程增强了学习兴趣,因此本课程也在某种程度上体现了迪芬克有意义课程目标中的课程延展性,即指向未来学习的主动性。

以上是本次课程给予笔者的启发,并提出以下观点与其他学科的 EMI 教学同行商榷。EMI 课程的问题有时候不一定由课程难度造成,也不在于课堂上教师运用了太多英语进行授课,而有可能是课程目标定位以及教学策略或方法是否选择得当的问题。也就是说,如果教学策略和方法选择得当,基础不是太好的大一大二学生仍然可以理解有一定难度的知识点,那么语言能力中等程度以上的学生适应专业 EMI 课程教学的可能性则更大。

评估一门课程的教学效果有诸多因素需要考量。有学者认为,课程的基本框架由教学内容和教学方法的选择、创设良好课堂氛围、教学的实施以及专业职责四个方面构成^{[29]11-16};也有学者认为还包括知识面、教学设计、师生互动和课程管理这些因素^{[17]45}。本课程总体上顾及到了以上所说的知识面、教学内容、教学方法设计和课程管理这些要素,但也存在一定的局限性,如没有提到课堂氛围的创设。至于这一局限是否由于课程班级人数过多,还是由于课程时间过少等因素所造成,有待笔者日后探究,并与同行商榷。

至于本文第二部分提到的 EMI 课程中的融合的另一内涵所在,笔者认为融合与互动一义相连,包括师生之间、学生之间和学生与文本之间的多种互动。但是,本课程虽然有设计相应的课堂活

动,但总体感觉只实现了师生与文本的互动,却没有很好体现学生之间和师生之间的互动对话。究其原因,学生不愿表达是一种可能性,也有可能是课程难度过大而超越了学生的表达水平,或者是活动设计仍然不够贴近学生能力和兴趣的多样性。所以,如何把学生变成课程参与者,而不是观众或听众,仍然是 EMI 课程教师思考的一个重要内容。

参考文献:

- [1] 李颖. 高校双语/EMI 课堂调查与分析[J]. 外语界, 2012(2):49-57.
- [2] ZHAO J, DIXON L Q. English-Medium Instruction in Chinese Universities——Perspectives, discourse and evaluation [M]. New York; Routledge, 2017;2.
- [3] 胡壮麟. 论中国的双语教育[J]. 中国外语,2004(2):4-8.
- [4] MACARO E, CCURLE S, PUN J, etc. A Systematic Review of English Medium Instruction in Higher Education[J]. Language Teaching, 2018(1).
- [5] DEARDEN J. English as a medium of instruction-a growing global phenomenon [EB/OL]. (2015 01 21) [2020 01 30]. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484_emi_-_cover_option_3_final_web.pdf
- [6] 蔡基刚. 全英语教学可行性研究: 对复旦大学"公共关系学"课程的案例分析[J]. 中国外语, 2010(6).
- [7] 牟鹏. 全球化背景下高校全英文教学的现状及启示 [J]. 中国高教研究,2017(9):99-104.
- [8] 段丹阳. 全英教学研究综述[J]. 高等建筑教育,2017 (4):94-99.
- [9] 许志斌. 经济学在中国的全英浸入式教学探讨[J]. 国际经贸探索,2005(21):17-19.
- [10] 海云. 法律英语课程全英教学研究[J]. 国际经贸探索,2005(21):36-39.
- [11] 廖苑君,覃斐章,周燕.高校留学生药理学全英网络教学模式的实践与探索[J].教育教学论坛,2019 (7):146-147.
- [12] 蔡芸. 全英教育设计和实施[J]. 国际经贸探索,2005 (21);4-8.
- [13] 覃斐章,周燕,梁秋云,等. 文献教学法在药理学全英教学中的探索与应用[J]. 教育教学论坛,2019(12): 191-192.
- [14] 李弘扬.《管理学原理》全英教学模式的探索与实践 [J].教育教学论坛,2017(31):144-145.
- [15] 曹晓卿,王利飞,林鹏,等. 渐进式专业英语教学模式探索实践[J]. 大学教育,2020(5):106-108.

- [16] 周瑞琪,王小鸥,徐月芳.案例导入法在《国贸实务》 全英教学中的实证研究[J].广东外语外贸大学学报,2015(1).
- [17] FINK L D. Creating significant learning experiences; An integrated Approach to Designing College Courses [M]. San Francisco: Jossey-Bass, 2013.
- [18] BLOOM B. Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals-Handbook I: Cognitive Domain M. New York; McKay, 1956.
- [19] KRATHWOHL D R. "A revision of Bloom's taxonomy:
 An overview" [J]. Theory into Practice, 2002(4):212
 -218.
- [20] LEAVER B L, SHEKHTMAN B. Developing Professional-Level Language Proficiency [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- [21] HERMIDA J. Facilitating Deep Learning: Pathways to Success for University and College Teachers [M]. Toronto: Apple Academic Press, 2015.
- [22] HUITT W. Bloom et al. 's taxonomy of the cognitive domain [EB/OL]. Educational Psychology Interactive. (2013 01 16) [2020 01 30] https://usm. maine. edu/sites/default/files/assessment/bloom Taxonomy.pdf
- [23] CLERICI-ARIAS M. Challenge of Teaching Freshmen [EB/OL]. (1994 03 12) [2020 01 30]. http://web. stanford.edu/~marcelo/Teaching/Papers/challeng.pdf.
- [24] HIRVELA A, BOYLE J. Literature Courses and Student Attitudes [J]. ELT. Journal, 1988 (3).
- [25] 艾德勒, 范多伦. 如何阅读一本书[M]. 郝明义, 朱衣, 译. 北京商务印书馆, 2014: 218.
- [26] POPPLETON C A. Sandra Cisneros 'The House on Mango Street: Experiencing. Poetical Prose [J/OL]. The Internet TESL Journal, 1999 (10) . (1999 – 10) [2020 – 01 – 30]. http://iteslj. org/Lessons/Poppleton-MangoStreet. html
- [27] LEVINE L N, LUKES L, SMALLWOOD B A. The GO
 TO strategies: Scaffolding options for teachers of English

- language learners, K-12 [EB/OL]. [2019-12-01]. http://www.cal.org/what-we-do/projects/project-excell/the-go-to-strategies.
- [28] LEVINE L N, LUKENS L, SMALLWOOD B A. The GO
 TO strategies: Scaffolding options for teachers of English
 language learners, K-12 [EB/OL]. [2019 12 01].
 http://www.cal.org/what-we-do/projects/project-excell/
 the-go-to-strategies.
- [29] PALMER P J. Good Teaching: A Matter of Living the Mystery[J]. Change: The Magazine of Higher Learning, 1990(1).
- [30] LEVINE L N, LUKENS L, SMALLWOOD B A. The GO
 TO strategies: Scaffolding options for teachers of English
 language learners, K-12 [EB/OL]. [2019 12 01].
 http://www.cal.org/what-we-do/projects/project-excell/
 the-go-to-strategies.
- [31] 雷洪德,于晴,阳纯仁.课堂发言的障碍——对本科 生课堂沉默现象的访谈分析[J].高等教育研究, 2017(12):81-89.
- [32] DONOGHUE M R. Integrating Language Arts Across the Curriculum [EB/OL]. (2008 06 11) [2019 12 03]. https://www.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/21966_Chapter_4.pdf.
- [33] CLERICI-ARIAS M. Challenge of Teaching Freshmen [EB/OL]. (1994 03 12) [2020 01 30]. http://web.stanford.edu/~marcelo/Teaching/Papers/challeng.pdf.
- [34] STUEVER N L. Review Article of A Post-Modern Perspective on Curriculum [EB/OL]. (2009) [2020 01 15]. https://www.academia.edu/34646995/A_Post-Modern_Perspective_on_Curriculum.
- [35] CLERICI-ARIAS M. Challenge of Teaching Freshmen [EB/OL]. (1994 03 12) [2020 01 30]. http://web.stanford.edu/~marcelo/Teaching/Papers/challeng.pdf.

(责任编辑:邢云燕)