

doi:10.16060/j.cnki.issn2095-8072.2018.04.009

不同英语水平学生对学术英语课程适应度的研究*

王春岩

(上海对外经贸大学, 上海 201620)

摘要:国内许多大学在进行学术英语的教学尝试,然而学界对学术英语教学对象的语言基础要求并没有给出答案。本文描述了大学入学英语水平为欧洲语言共同参考框架中B1和B2的学生对通用学术英语课程的适应性。该课程实施了对比体裁教学、学科主题阅读和项目研究相结合的混合模式。对学生的写作文本分析表明,在为期一年的教学中学生的学术写作能力得到了提高,学术语言的词汇、句法和语篇都得到了发展,同时学生对待学术的元认知态度也有了改善。这可为普通大学通用学术英语过渡性课程设置提供参照。

关键词:学术英语(EAP);体裁;语言复杂度;适应度

中图分类号: G642.4 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8072(2018)04-0088-09

引言

越来越多的高校在进行学术英语的教学尝试,然而就学术英语课程对哪个层次学生适用的问题学界并没有给出明确的答案。叶云屏等(2011)认为“在研究型教学与研究型大学里,入学时英语基础较好的学生可以改上EGAP课程”。蔡基纲(2012)认为“重点大学可以从第一学期就开始,一般大学可以放在第二、三学期进行学术英语教学”。徐柳明(2015)则发现各个院校新生入学水平差异性大,课程的开设不可一概而论。王学华(2015)报道了东南大学对二年级学生进行项目研究教学的过程,但教学改革面临学生研究能力和语言能力差等诸多挑战,教学改革并不成功。东南大学遇到的问题在学术英语教学中具有普遍性。由于缺少从通用英语到专业英语的过度课程设置,在教学课时少的情况下,项目研究教学并不适用。教学改革不顺利的主要原因是学生的语言能力、认知能力和项目研究教学要求的能力不匹配。本文研究了欧洲语言共同参考框架(下称“欧框”)中B1和B2水平学生(词汇量约在2750~3750之间)在通用学术英语课程模式中的语言发展变化,认为该水平层次的大学生对过渡学术英语课程(通用学术英语)适应良好。本文的教学对象既不属于国内一流大学也不属于中外合作院校的学生,而是上海一所普通的财经类院校的学生,但本文所用的通用学术英语过渡课程的设置和学生的适应性反馈却具有较为普遍的参考价值。

* 基金项目: 本文受国家社科基金“中国大学生学术英语能力及素养等级量表建设和培养路径研究”(编号: 016BYY027F)和2018年上海市教委重点课程“学术英语写作”项目资助。

一、研究背景

(一) 学术英语课程设置

学术英语的教学方法主要有三种：一是基于体裁的项目研究驱动教学，教师采用语篇类型为总体框架，以核心语篇类型的信息结构、语篇模式、修辞策略和语言特征为主要教学目标(叶云屏，2011；秦秀白，2000)。但是这种教学模式主要针对硕博(主要是博士)阶段的英语学习，对本科生来讲，专业认知能力远没有达到能够广泛阅读本领域前沿文章的能力。二是以内容为依托的教学方法也被广泛使用(蔡基纲，2012；袁平华，2010)。有研究表明，从学生的语言水平和专业知识两方面看，接受基于内容的学术英语课程培训的学生具有更高的阅读水平和ESL课程通过率(Kasper, 1994和2005)。但是这种教学方式对外语教师形成了知识结构的挑战。三是内容和体裁相结合的混合教学模式。此种教学模式同时培养语言形式、阅读策略、学术体裁和知识创造能力。对语言水平较低的学生，教学内容从微观语言形式逐步发展到宏观的体裁和思辨能力。随着学生外语水平提高，微观语言形式比例减少，教学内容也由通用英语向专业英语转变。本文中学术英语教学采用基本学术语言(词汇和搭配)、学科内容阅读、体裁知识、学术认知能力同时发展的模式。

学术英语课程紧紧围绕需求设立能力培养目标。一年级大学新生英语学习的需求分析(采用网上调查问卷完成)显示他们阅读通俗经济类文章有困难，词汇量有限，对英语学术专著和期刊没有阅读经验，对学术文章有畏惧心理，没有阅读兴趣。在此分析基础之上，学术英语教学目标设定为从学术语言读写能力、学习技巧、学术思维和元认知态度4个方面，培养学术语言能力。学术读写能力包括词汇和句法等学术语言应用能力、快速阅读和深度阅读技能以及用得体的学术语篇和语体写作的能力；学习技巧包括学术环境中的听说读写技能和获取文献的技能；学术思维能力包括批判思维能力和学术研究方法；元认知态度方面要培养学生热爱学术的情怀、学术读写的自信心和诚信意识。

教学采取“体裁分析+学科阅读+项目研究”的混合模式。体裁教学中的文本结构和修辞分析有助于增加阅读速度，促进写作质量(Davis、Lange和Samuels, 1988；Reid, 1993)。体裁选择从较简单技能(下定义、比较、因果分析等)的读写练习到复杂的基于文本的写作(摘要、综述和评论)，再到最复杂的研究性写作(调查报告、研究性议论文和研究性报告)，同时讲解从简单的体裁进入复杂体裁的方法。

课程同时设置了跨学科阅读，以培养学生的学术阅读能力。跨学科阅读主题包括心理学、贸易政策、政治体制、文化人类学等。阅读材料选择从接近日常生活的新闻报道、专题评论(来自中国日报、经济学人报道、TED演讲、BBC评论等)到远离日常的抽象学术研究报告。新闻报道并非学术体裁，阅读目的是补足共核词汇、引导主题讨论、为学术研究的阅读做铺垫。研究表明当学生能在阅读主题设立的情景中发现与日常生活联系时，他们更有兴趣进行相关的学术阅读(Grabe, 2012)。主题阅读课程中教师要求学生课前查阅重点生词，归纳段落和文章大意，准备评价性讨论。

对每个阅读单元，教师采用建构主义教学方式，进行相关项目研究读写活动。以

政治制度单元为例, 学生在课上完成基本语言和阅读技能训练, 教师引导学生进行主题讨论(归纳、对比和评价), 学生在课后锁定各自的研究问题, 如“各国教育公平政策研究”、“世界能源分配的公平问题”、“个人所得税各国比较”等。就如上问题学生进行文献查找和综述写作, 并进行班级展示。项目研究活动在学生探究问题的过程中培养学术语言能力、批判思维、创造性思维等学术研究能力和对学术读写的积极态度。每个学期的最后一个月为自选题目报告写作时间, 学生咨询专业教师设定研究题目, 查找下载专业文献20篇, 阅读文献, 并展开自己的研究。

(二) 学生的语言能力差异

“欧框”将语言的运用能力分为初级阶段(A1、A2)、独立阶段(B1、B2)和精通阶段(C1; C2)。黄列(2016)在对广州一所院校的学生进行调查研究之后发现, 非英语专业大学生在大学二年级基本处于B1的水平, 其中阅读能力高于B1, 而听说的能力低于B1。B1阶段语言使用者能够理解和表达工作中和学校里休闲时遇到的休闲事务, 能就一些熟悉的主题和自己感兴趣的领域发表简单而有逻辑的看法。能叙述一起事件, 一次经历, 并能对计划和想法做简单的解释和说明。B2阶段的使用者能理解一篇复杂文章中的具体或者抽象主题的基本内容, 就学习者专业领域的技术进行讨论, 能谈论和写作广泛领域的话题, 对事实发表自己的观点, 并能对各种可能性陈述利弊。其中, B1和B2又根据发展程度的不同, 细分为B1.1、B1.2、B2.1和B2.2。“欧框”标准为B1的学生掌握词汇量在2750~3250之间, B2在3250~3750之间(Milton and Alexiou, 2009)。

二、研究问题与研究设计

1. 研究问题。本文关注不同入学水平学生在学术读写课程中的适应程度是否有差异, 表现在学术语言能力中的词汇、句法、语篇衔接能力发展程度是否相同。

2. 研究对象。研究对象来自笔者执教的2014级提高班学生。依据入学第一周语言学习系统 speex 提供的读写测试, 英语读写水平前 1/3 的 20 名学生为 A 组。speex 测试表明, A 组学生为较高级别的“独立的英语使用者”, 对应“欧框”中的 B2 水平, 其中有 10% 的学生为 B2.2, 90% 的学生为 B2.1, 他们能够理解具体或抽象主题的复杂文章, 包括学习者专业领域的技术性讨论课题。入学测试中成绩排后 1/3 的 20 名学生为 B 组, speex 测试结果表明他们属于欧框“独立的英语使用者”中的 B1 水平, 其中 70% 的学生为 B1.2, 30% 的学生为 B1.1, 学生能就一些熟悉的主题和自己感兴趣的领域发表简单而有逻辑的看法。课程开始前对学生的调查显示他们均未受过学术英语读写训练, 没有接触过体裁理论和学术语篇知识, 中学英语学习主要是提高词汇和读写流利程度。

3. 研究设计。本文采用质性研究和量化研究相结合的方法观察不同水平的学生对学术英语教学的接受程度。量化研究采用学生两个学期末的学术报告写作, 观察其书面语

① speex 是德国开发的商务英语自主学习系统, 可以完成在线英语学习水平的测试。参见: https://www.speex.com/home/blended-learning/#_assessment。

言产出质量的变化,语言产出质量用写作中词汇、句法、和语篇的发展为衡量指标。同时对两组学生进行了授课效果的问卷调查和访谈,了解他们对学术读写课程的总体评价。本文设计的缺陷在于,由于学生在中学没有受过任何学术读写训练,不懂学术研究方法,无法在教学开始前提供学术写作的前测水平,但是这两组学生参加相同的课程学习,由同一教师指导,可以观察两组学生在两个学期教学中的语言发展状况是否一致。

词汇发展测量:首先对学生连续两个学期末学术报告写作中词汇复杂度进行测量。在词汇的复杂度上采用“词汇系统的复杂性概念”(Bulte和Housen, 2012: 28),使用词汇多样性指标(measure of textual lexical diversity, MTLD)和词汇稀有程度指标(Log frequency of content words, LFCW)进行测量。MTLD是TTR的变体,它可以不受文本长度的影响测量词汇的复杂程度(Jarvis, 2002; McCarthy, 2005)。LFCW是raw frequency of content words的变体,比后者能更准确反映词汇的稀有程度(Graesser, et al., 2004)。这两个检验指标用Coh-Metrix完成。考虑到学术文体特征,学术词汇的发展被列入词汇发展检验指标,采用Vocabprofiler BNC来完成(Cobb, 1994)。

句法发展变化测量:句法复杂度的标准采用T单位长度和T单位中小句的个数来衡量,采用Synlex软件(Lu, 2010; Lu和Ai, 2011)完成。名词词组的复杂性是学术语言的特征,作为复杂性的计算要素,名词词组的长度complex nominal phrases (CN)被列入复杂度的考察范围(Biber et al., 2010),使用Coh-Metrix完成。

学术语篇质量测量:语篇写作能力由文本的宏观结构、外部衔接特征和逻辑连贯性构成。鉴于研究表明语篇衔接中的局部连贯性指标与写作质量密切相关(Crossley和Mcnamara, 2012; 梁茂成, 2006),取局部衔接质量衡量语篇质量的发展,避免了人工分析语篇宏观结构和逻辑连贯性的复杂工作。研究采用Coh-Metrix取3个词汇重叠指标(相邻句子的论元重叠、名词重叠、词干重叠)、相邻句子间语义距离指标(LSA)和连接词的使用频率指标测量局部语篇衔接能力。最新的语料库分析结果表明局部连接手段的使用频率同写作质量呈现负相关,写作质量高的学生随着词汇量的增加,词汇重叠指标会降低,连接词的使用频率会降低(Crossley和Mcnamara, 2012),而相邻句子间的语义重合度与写作质量正相关(Guo, Crossley和Mcnamara, 2013)。

学术读写课程接受度的问卷和访谈:一年课程结束时,对两组学生进行问卷调查。问卷由3个封闭问题组成:一是“该课程提高了你的学术读写能力”;二是“该课程提高了你对学术读写的兴趣”;三是“你对学术读写课程的接受度良好”。每个问题设置1-4分的分值,完全不同意为1分,基本不同意为2分,基本同意为3分,完全同意为4分。A组和B组各回收有效问卷20份。同时对两组学生中抽取7名学生就问卷内容进行了访谈,各组中女生4名,男生3名。问卷和访谈的目的是了解学生对该课程的总体适应度和对学术读写活动的元认知态度是否发生了转变。

4. 研究样本。研究样本来自AB组学生在第一学期末和第二学期末写作的学术研究报告。研究报告占期末写作总评成绩的30%。第一次报告写作前学生接受16周每周三课时的学术读写课程;第二次报告写作前学生接受了第二学期同样课时的学术读写课程。

三、研究结果

(一) 词汇、句法复杂度和语篇局部衔接能力发展变化结果

两组学生词汇发展结果如下(见表1):在词汇发展的3个指标MTLD(词汇多样性)、LFCW(词汇稀有性)和AWL(academic word list, 学术词汇)中,配对方差检验显示A组在这三项全部发生显著性差异:MTLD($p=0.043$);AWL($p=0.005$);LFCW($p=0.05$)。词汇多样性MTLD和学术词汇AWL的提高显示出语言的进步,包括LFCW的下降表示常用词汇的减少,也是语言发展的良好表现。B组在学术词汇AWL($p=0.01$)上显著提高;MTLD($p=0.127$)上有提高,LFCW($p=0.32$)有降低,但变化不显著。可以得出结论,在词汇上两个组都在进步,但语言水平较好的A组进步幅度要大于语言水平较低的B组。

表 1 学术写作中词汇与句法复杂度的发展

Measure	A组语言指标			B组语言指标			
	第一次写作均值±标准差	第二次写作均值±标准差	变化幅度(配对方差检验)	第一次写作均值±标准差	第二次写作均值±标准差	变化幅度(配对方差检验)	
词汇复杂度发展	MTLD	84.96 ± 24.35	99.54 ± 22.51	$p=0.043^*$	70.87 ± 18.52	77.65 ± 16.9	$p=0.127$
	AWL	18.9 ± 2.5	21.8 ± 1.20	$p=0.005^{**}$	19.6 ± 2.43	22.5 ± 3.21	$p=0.01^{**}$
	LFCW	1.22 ± 0.19	1.06 ± 0.37	$p=0.05^*$	2.16 ± 0.01	2.13 ± 0.10	$p=0.32$
句法复杂度发展	MLT	19.57 ± 1.81	20.47 ± 1.95	$p=0.24$	19.90 ± 3.16	20.32 ± 3.15	$p=0.71$
	DC/t	0.81 ± 0.17	0.64 ± 0.15	$p=0.03^*$	0.78 ± 0.13	0.58 ± 0.19	$p=0^{**}$
	CN	301 ± 44.87	390 ± 88.63	$p=0^{**}$	363 ± 88	440 ± 148	$p=0.05^*$
局部语篇衔接发展变化	相邻论元重叠	0.43+0.15	0.44+0.19	$p=0.85$	0.56+0.07	0.52+0.07	$p=0.16$
	相邻词干重叠	0.46+0.14	0.28+0.17	$p=0^{**}$	0.55+0.06	0.49+0.09	$p=0.05^*$
	相邻句子名词重叠	0.36+0.13	0.35+0.20	$p=0.83$	0.51+0.06	0.40+0.08	$p=0^{**}$
	相邻句子间LSA	0.23+0.04	0.24+0.05	$p=0.08$	0.22+0.03	0.23+0.05	$p=0.51$
	连词均数	0.28+0.11	0.19+0.20	$p=0.06$	0.39+0.01	0.26+0.02	$p=0^{**}$

注: *和**分别表示 $p<0.05$ 和 $p<0.01$ 的显著差异性水平。

句法的发展考察T单位长度(mean length of t unit, MLT)、T单位小句数量(dependent clause per t unit, DC/t)和名词词组的复杂度(CN)。句法的复杂度上,两个小组的名词词组的复杂度(CN)均显著提高:A组的CN均值变化 $p=0$;B组cn均值变化: $p=0.05$ 。两组同学在T单位长度略有增加,变化不显著(p 值分别为0.24; 0.71);在T单位中小句数量上均在显著减少(p 值分别为0.03和0)。名词词组复杂度的增加,包括句法复杂度的显著降低均为学生语言向学术语言发展的表现,这一点同Biber等(2011)的发现一致:句法的简单化和名词修饰语的增加是学术语篇的语言特征。结合词汇复杂度的增加(前三项)、名词词组复杂度的增加和T单位的变化,可以认为这种语言发展的特点是学术语言发展的良好表现。

语篇衔接发展研究表明,在考察的局部衔接表现中两组学生的词汇重复程度和连词使用数量上均在下降,期中程度较好的A组学生有一项显著下降(相邻词干重叠从0.46降为0.28; $p=0$);程度较低的B组学生在三项(相邻词干重叠、名词重叠和连词均数)上均显

著下降(p 值分别为0.05、0和0)。结合词汇复杂度上升的指标和句子之间的语义相关性上升(A组从0.23变为0.24; B组从0.22变为0.23)的指标,可以看出学生在语篇衔接手段上开始接近母语学生,不再采用外显手段实现语篇的衔接,转而使用词汇和句子之间的内在语义关系为实现手段,这个研究结果同Crossley和McNamara(2012)、梁茂成(2006)相一致。同时发现B组学生在语篇衔接手段上的发展变化程度要大于A组学生。

(二) 学生对学术读写元认知态度以及课程总体适应度访谈结果

问卷调查涉及学生对阅读和写作能力、对学术读写活动本身和该课程的总体评价。从两组的反馈看,A、B组学生问卷结果差异不大。3个问题中得分最好的是读写技能的提高这一项。访谈中学生表示,课程使他们掌握了快速阅读的技巧,能够准确定位文章的观点。课程也增强了他们批判思维的习惯,“对微博等文章,现在我很容易就会去想这个消息来源是否可靠,论据和观点是否逻辑一致,有没有过度概括”(A组学生XYY)。也有学生提到主题阅读、讨论、辩论和文献自主阅读等活动为学术写作提供了词汇表达、思考内容和写作内容。

第二个问题涉及学生对学术研究的元认知态度,虽然在三项中这一项得分最低,但还是有学生谈到,从具体的新闻事件报道到抽象的学术论文阅读的对比体裁设计把学术研究同生活联系起来,减少了他们对学术研究的焦虑感。“学术活动不是枯燥的数字和公式游戏,反而挺有趣。”(A组学生WM)。更多的学生表示,项目研究教学让他们熟悉了学术论文的创造过程,了解了学术语篇的结构,增加了学术研究的自信心,课程初期对学术写作的畏惧心理发生了转变。

对于该课程的适应性问题,问卷调查结果显示B组学生对该课程的总体评价要比A组学生低,访谈中学生反映,原因在于课程设置中选用的《经济学人》等报刊文章难度对B1.1的学生挑战较大,词汇量和阅读速度不够,阻碍了他们有效参与课堂讨论。还有部分学生对学术研究写作不感兴趣,而对商务实践活动兴趣更大。“我不喜欢挖文献,读理论,更喜欢简单的市场调查研究和商业策划”(B组学生ZSH)。

四、讨论

在综合以上对课程的问卷访谈、学生写作文本的语言变化分析之后可以看出,入学语言水平为B1和B2的学生在词汇、句法、语篇衔接上均得到发展:学生写作文本中类符/形符比、学术词汇、名词词组的复杂度、稀有词汇的使用都表现出好的发展态势,语篇衔接上显性的衔接手段在减少,隐性的词汇语义衔接手段在增加。结合问卷调查和访谈结果,可以得出结论:首先,学术英语教学在大学入学基础为B1和B2的学生中接受度良好,但B2学生的接受度好于B1学生,尤其好于B1.1学生。

其次,研究表明通用学术英语教学中有必要对水平较低的学生(B1.1)给予更多的词汇教学干预。词汇发展程度上A组进步幅度要大于B组,这一发现对学术英语的教学改革

很有意义。一方面, 学生产出词汇在为数不多的微观词汇学习和大量的阅读写作活动中隐性得到了提高; 另一方面, 该结论验证了前人的研究, 词汇量大的学习者通过阅读习得了更多词汇(Horst et al., 1998), 词汇附带习得能力与词汇知识水平和阅读能力之间存在着“富者更富”的马太效应(Stanovich, 1986)。在EAP读写课程中有必要对较低语言水平的学生增加更多的词汇训练, 在促进学生伴随性习得词汇的同时, 加速接受性词汇向产出性词汇的转化。根据学者的研究, 对未删减的通俗读物, 比如《经济学人》, 快乐阅读的词汇量要求5000(Hirsh和Nation, 1992), 另外有学者研究表明, 8000~9000词汇才可以实现无需帮助的真实材料阅读(Nation, 2006)。而B1水平的学生远远达不到这个水平。这一结论也证明了马晓雷(2013)介绍的教学方法的合理性: 对语言基础较差的学生, 应该采取“由下而上”的教学方法, 强调微观词汇的发展。这一点对非重点院校进行学术英语教学有参考意义。

再次, 体裁分析和学科主题阅读教学构成互补, 从语言层面和技能层面共同提高学术英语读写技能。文本分析显示学生写作中语篇衔接手段都发生了良好的转变。结合问卷和访谈的结果, 可以认为体裁意识和阅读相结合, 在两个学期的训练中逐渐转化为学术语言使用的能力。此结果符合Cummins(2016)的判断: “语言教学与学科教学相结合是最理想的二语学习条件”。

最后, 多体裁阅读在通用学术英语课程中起到了过渡作用, 消解了学生对学术读写的焦虑心理。混合模式的EGAP教学融合了通用英语(EGP)和学术英语(EAP)的内容, 从日常的新闻英语、专题评论, 逐步过渡到远离具体话题的学术研究, 从认知的复杂度上做到了层层递进, 为学术研究读写活动做了铺垫。实际上“ESP 不应该被视为一种特殊类型的语言或教学法, 它也不只包括某一种特定的教材, 而是一种探讨各种基于学习者需求的语言教学和语言学习方法。”(Hutchinson和Waters, 1987)。EGP和EAP呈现出认知程度的连续性, 开展学术英语, 在教材内容的认知复杂度上是与学习需求相一致的。

五、结论与研究价值

本文介绍了英语水平为欧框标准B1和B2的学生在通用学术英语读写课程中的适应性。在为期一年的学术读写课程中通过体裁对比分析、主题文章阅读和项目研究活动, 同步提高学生的学术读写能力、学术认知能力和对待学术活动的元认知态度。通过对学生两次研究性写作的文本分析和问卷调查发现, 学术读写课程干预下入学水平为欧框水平B1和B2的学生语言均得到发展, 两组学生在课程中适应性良好。

本文回答了学术英语对何种程度的学生适宜开设的问题。结论有三: 其一, 对大学入学词汇量为2750~3750的学生, 也就是“欧框”中B1和B2的学生, 通用英语教学均适合开展。根据2009年蔡基纲的调查, 全国大学新生入学词汇平均为2899, 可以推测目前学生入学词汇水平远高于这个数字, 故通用学术英语可以在普通大学一年级开始。其二, 本文首次关注到B1和B2水平的学生对通用学术英语教学的不同需求。本文证明,

通用学术英语教学对B1水平的学生, 教学中应该采用从微观语言知识到宏观体裁结构和学术认知过渡的方式, 而不可盲目追求学科内容综述评价和创新。显性的词汇学习和反复出现的阅读场景会促进他们词汇的学习。而对于入学时已进入中高级水平的B2阶段学生, 体裁为前景、阅读为背景的学习模式可以帮助他们隐性习得词汇, 从而没有必要过多关注微观语言教学, 而可以尝试从批判思维训练、体裁意识培养到学术语言知识的教学顺序。其三, 本文为一般院校如何在大学一年级设计过渡性课程提供了样板。多体裁对比阅读和项目研究活动消解了学生对学术读写的焦虑, 增加了其学术认知兴趣。但是, 对于应用型大学, 很多学生的兴趣不在学术研究, 而是更多地关注具体的行业知识, 比如产品开发、市场调查和商业策划。这里要求教师充分和学生专业领域相结合, 实现课程教学的有效性, 不可单纯进行学术型写作。本文的局限性在于研究样本小, 今后可以在更大规模样本中调查学术英语的教学开展情况。

参考文献

- [1] 蔡基刚. 制约我国大学英语词汇要求发展的主要因素及其对策研究[J]. 解放军外国语学院学报, 2012(1):48-53.
- [2] 蔡基刚. “学术英语”课程需求分析和教学方法研究[J]. 外语教学理论与实践, 2012(2):30-35.
- [3] 黄列. 中国非英语专业大学二年级学生英语水平与欧洲语言共同参考框架等级匹配研究[D]. 广东外语外贸大学, 2016.
- [4] 梁茂成. 学习者书面语篇连贯性的研究[J]. 现代外语, 2006(3):284-292.
- [5] 秦秀白. 体裁教学法述评[J]. 外语教学与研究, 2000(1):42-46.
- [6] 王学华, 陈美华, 李霄翔. 以学术英语为新定位的大学英语教学转型——问题和对策研究[J]. 外语教学理论与实践, 2015(4):55-58.
- [7] 徐柳明, 刘振前. 大学新生英语词汇水平调查及其对ESP教学的启示[J]. 外语与外语教学, 2015(6):28-35.
- [8] 叶云屏, 闫鹏飞. 通用学术英语读写课程教学探索[J]. 外语界, 2011(5):40-47; 袁平华. 大学英语教学改革与以学科内容为依托的语言教学模式[J]. 外语界, 2010(3):99-100.
- [9] 张为民, 张文霞, 刘梅华. 通用英语教学转向学术英语教学的探索——清华大学公外本科生英语教学改革设想[J]. 外语研究, 2011(5):11-14.
- [10] 邹娅一. 高考英语(NMET)与欧洲语言共同参考框架(CEFR)的匹配研究[D]. 广东外语外贸大学, 2016.
- [11] 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.
- [12] Bulté, B. and A. Housen, “Defining and Operationalizing L2 Complexity”, In A. House, F. Kuiken, and I. Vedder (Eds.), *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*, Amsterdam: John Benjamins, 2012:21-46.
- [13] Cobb, T., Web Vocabprofile, 1994. Retrieved from <http://www.lex tutor.ca/vp/>.
- [14] Crossley, S. A., and D. S. Mcnamara, “Predicting Second Language Writing Proficiency: The Roles of Cohesion and Linguistic Sophistication”, *Journal of Research in Reading*, 2012, 35(2):115-136.
- [15] Cummins, J., “The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue”, *TESOL Quarterly*, 2016, 50(4):940-944.
- [16] Davis, J. N. “Effects of Text Structure Instruction on Foreign Language Readers' Recall of a Scientific Journal Article”, *Journal of Literacy Research*, 1988, 20(3):203-214.
- [17] Grabe, W., “Current Developments in Second Language Reading Research”, *TESOL Quarterly*, 2012, 25(3):375-406.
- [18] Graesser, A.C., D.S. Mcnamara, M. M. Louwerse, and Z. Cai, “Coh-Metrix: Analysis of Text on Cohesion

- and Language” , *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 2004, 36(2): 193–202.
- [19] Guo, L., S. A. Crossley, and D. S. Mcnamara, “Predicting Human Judgments of Essay Quality in both Integrated and Independent Second Language Writing Samples: A Comparison Study” , *Assessing Writing*, 2013, 18(3): 218–238.
- [20] Hirsh, D., & P. Nation, “What Vocabulary Size Is Needed to Read Unsimplified Texts for Pleasure?” *Reading in a Foreign Language*, 1992, 8:689–696.
- [21] Hutchinson, T. and A. Waters, *English for Specific Purposes*, Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- [22] Jarvis, S., “Short Texts, Best Fitting Curves, and New Measures of Lexical Diversity” , *Language Testing*, 2002, 19(1): 57–84.
- [23] Kasper, L. F., “Developing and Teaching a Content–Based Reading Course for ESL Students” , *Teaching English in the Two–Year College*, 1994, 21(1): 23–26.
- [24] Kasper. L. F., & S. T. Weiss, “Building ESL Students' Linguistic and Academic Literacy through Content–Based Interclass Collaboration” , *Teaching English in the Two–Year College*, 2005, 32(3): 282–297.
- [25] Lu, X., “Automatic Analysis of Syntactic Complexity in Second Language Writing” , *International Journal of Corpus Linguistics*, 2010, 15(4): 474–496.
- [26] Lu, X. & H. Ai, Synlex: Lexical Complexity Analyzer, L2 Syntactical Complexity Analyzer, Retrieved from <http://aihaiyang.com/software/>, 2011.
- [27] Nation, I. S. P., “How Large a Vocabulary Is Needed for Reading and Listening?” , *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 2006, 63(1):59–81.
- [28] Williams, R., “Top Ten'principles for Teaching Reading” , *ELT Journal*, 1986, 40(1): 42–45.

【作者简介】 王春岩：上海对外经贸大学国际商务外语学院副教授。研究方向：学术英语教学，语料库语言学，语言与文化特征。

Applicability of EAP for Students of Different English Levels

WANG Chun-yan

(Shanghai University of International Business and Economics, Shanghai 201620, China)

Abstract: Many universities in China are having an attempt in teaching English for Academic Purpose (EAP). However, till now there is no answer to the basic linguistic requirements for the subjects of EAP teaching. This study described the adaptability of students to a general academic English teaching course. Those students belonged to B1 and B2 levels in Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The curriculum had a combination of genre teaching, content reading and project research. Text analysis of student writings showed that during a year's study these students improved their writing competence: their academic vocabulary, syntax, discourse coherence had all been developed. Moreover their metacognitive attitude to academic research had also been bettered. This study is a model of transitional course from general English to special academic English course that universities of average level in China can learn from.

Keywords: English for academic purpose (EAP); genre; linguistic complexity; applicability

(责任编辑：吴素梅)