

# 主题式 CBI 在大学英语写作模块中的应用研究 ——以上海理工大学为例

刘 芹, 王雅磊

(上海理工大学 外语学院, 上海 200093)

**摘要:** 通过问卷调查、测验、课堂观察及访谈的方法, 在上海理工大学进行了一学期的主题式内容依托教学模式(CBI)的实验。实验前, 为了了解理工科大学生英语写作中存在的问题, 开展了关于理工科大学生英语写作课程需求的问卷调查。针对问卷调查中发现的问题, 并根据主题式CBI的特点, 设计了大学英语课堂中写作模块的教学活动。运用SPSS 19.0软件分析了问卷以及写作测验数据, 以表明主题式CBI对理工科大学生英语写作能力的影响。

**关键词:** 主题式内容依托教学模式; 理工科大学生; 大学英语; 英语写作问题; 英语写作水平

**中图分类号:** H 319      **文献标志码:** A      **文章编号:** 1009-895X(2017)04-0333-08

**DOI:** 10.13256/j.cnki.jusst.sse.2017.04.007

## Application of Theme-Based CBI in College English Writing Component —With Reference to USST

Liu Qin, Wang Yalei

(College of Foreign Languages, University of Shanghai for Science and Technology, Shanghai 200093, China)

**Abstract:** By employing four methods including questionnaire survey, test papers, classroom observation and interview, the authors conducted a theme-based CBI experiment in University of Shanghai for Science and Technology (USST). The study lasted for half a year. Before the study, the authors carried out a questionnaire survey about needs analysis of writing course for Chinese Science & Engineering Majors (SEMs) in order to know their English writing problems. According to the survey results and characteristics of theme-based CBI, teaching activities of College English writing component were designed. The effect of theme-based CBI on English writing proficiency is explored through analyzing the collected data with SPSS 19.0.

**Keywords:** Theme-Based CBI; SEMs; College English; English writing problems; English writing proficiency

写作体现了综合语言运用能力。然而, 大学英语写作教学仍存在诸多问题, 其效果也并不理想。历年大学英语四六级考试结果表明, 写作是学生丢分最多的项目<sup>[1]</sup>。这极大地限制了大学生英语整

收稿日期: 2017-03-18

**基金项目:** 教育部人文社科基金规划项目“基于语料库的中国理工科大学生英语写作教学体系研究”(14YJA740023); 上海市教育科学研究市级项目“基于语料库的中国理工科大学生英语写作自主学习研究”(B14024); 上海高校本科重点教学改革项目“理工院校学术英语多维立体化教学模式构建”

**作者简介:** 刘 芹 (1972-), 女, 教授。**研究方向:** 语言教学与评估、语料库语言学。E-mail: liulinda2004@163.com

体水平的提升<sup>[2]</sup>。尤其对于理工科大学生而言,长期以来由于缺乏英语写作的学习兴趣以及忽视了英语写作能力对今后专业发展的重要性,导致英语写作能力整体水平较低<sup>[3-4]</sup>。随着国际交流日益频繁,词汇在语境下的灵活运用、文章思想内容的充实表达以及篇章结构的连贯衔接等方面,已成为新时代对英语写作能力提出的新要求。相比之下,传统的成果教学法(Product Approach)忽视了写作内容,而过程教学法(Process Approach)忽视了具体语言知识,均无法完全满足信息时代的要求<sup>[5]</sup>。《大学英语教学指南》指出,大学英语教学应该致力于建设高质量、满足大学生多样化需求的大学英语课程,重点培养学生的英语应用能力<sup>[6]</sup>。将语言知识的学习与主题内容的学习相结合是主题式内容为依托教学模式(Content-Based Instruction, CBI)的核心思想。该教学法以主题内容教学活动为主线,同时加强对语言知识的运用,强调学生在学习主题知识的过程中语言技能的充分提高。CBI基于学生兴趣以及对语言学习的需求,通过运用真实丰富的语言材料,具有促进学生思维发展的特点<sup>[7]</sup>。它能使学生在课堂上成为独立自主的学习者,并且在课后持续学习,因而对培养学生的英语应用能力多有裨益。

## 一、文献综述

### (一) 传统写作教学法

19世纪60年代中期,结果教学法在写作教学中起主导作用。该教学法起源于行为主义理论,其核心思想是通过不断的刺激反应(即集中的语言训练)使学生模仿并习得外语知识和技能<sup>[8]</sup>。结果教学法注重测试语法规则和语言的使用。许多研究者认识到结果教学法忽视了写作是一种复杂的认知活动,并不是机械的输入和输出过程<sup>[9-11]</sup>。由于结果教学法不能满足学习者的需求,因此过程教学法的出现得到了广大教师和学者的接受与认可<sup>[12]</sup>。写作过程教学法包括4个步骤:写前构思、写作初稿、修改初稿、校订成稿。该教学法要求学生在写前自由表达观点并反复修改校订文章。在写作过程中,教师不对文章打分,只针对文章内容给出相应的反馈。在修改校订过程中,教师会逐一帮

助学生解决个别的问题。这有助于学生反思自己在写作中遇到的问题并加以改正<sup>[13]</sup>。然而,过程教学法也存在一些问题。它强调写作过程,却忽视了基本的语言知识,这使得文章的质量较差。此外,不同体裁的语篇有不同的特点,以相同的方式教授便忽略了语篇间的差异。再者,过程教学法耗时较长,因为在写作过程中教师需要关注个别的学生并与其交流<sup>[14-15]</sup>。

总之,这两种教学法有各自的优点与不足。研究者开始探讨其他写作教学法,如CBI,以克服传统教学法的弱点。

### (二) CBI与主题式CBI

CBI指将语言学习与内容学习相结合的教学法<sup>[16]</sup>。Raphan & Moser认为从某种程度而言语言教学必须基于内容<sup>[17]</sup>,学生能够通过学习内容从而习得语言。CBI有三种模式:保护模式(Sheltered CBI)、附加模式(Adjunct CBI)和主题模式(Theme-Based CBI)。保护模式指对英语学习者与本族语者分别授课,帮助英语学习者更好地理解课程内容。对于英语学习者,本族语教师会使用经过调整后简单化的语言进行授课,以便提高他们的学习效率。附加模式指语言课程与内容课程分别教授,两种课程同时设计,但内容课程的教授要先于语言课程。这个模式的主要特点是将内容课程与精心设计的语言课程有效地协调在一起,为学习者服务<sup>[18]</sup>。相比之下,主题式CBI基于主题设计教学内容,以便满足学生的兴趣和需求。教学大纲由话题和主题组成,教师应当选择能够吸引学生的话题和相关的英语原版学习材料<sup>[19]</sup>。这种模式不同于以往通过单一活动进行课堂设计的语言课程,比如写作练习或者小组讨论。Stoller & Grabe提出学习材料的筛选应当遵循“6T”原则,即主题(Theme)、文本(Texts)、话题(Topics)、思路(Thread)、任务(Tasks)和过渡(Transitions)<sup>[20]</sup>。具体而言,教学活动应围绕一个话题进行,基于该主题,词汇、句式以及其他背景信息等语言点紧密相连。通过学习过程和阶段测试评估学习效果。

王士先首次将CBI的基本原则与模式引入国内,之后许多研究者从不同角度对该教学法进行了探索与实践<sup>[21]</sup>。章文君以电子商务专业英语为例,

探索了CBI在中国高职英语教学中的作用以及教师与教材的角色,以提高高职院校的教学质量<sup>[22]</sup>。廖春红以法律英语课程为例,将输入理论(Input Hypothesis)、交互理论(Interaction Hypothesis)和任务教学法(Task-Based Approach)相结合,探讨内容依托教学法的科学依据,结果表明CBI为法律专业学生作为从业者提供了真实详细的工作场景描述,是一种有效的教学方法<sup>[23]</sup>。高璐璐、常俊跃对英语专业的写作能力进行研究,结果显示实验组比对照组对英语学习更感兴趣,且学习效率更高<sup>[24]</sup>。米保富、袁平华对我国内容依托教学法的研究现状进行总结,发现将CBI应用于大学英语课程和英语专业课程的研究占总研究数量的一半以上,但将CBI运用到理工科大学生英语写作的研究却较少<sup>[25]</sup>。

综上所述,CBI在大学英语教学中起到了重要作用,然而对理工科大学生英语写作水平的提高仍处于探索阶段。因此,将主题式CBI应用于理工科大学生写作模块,以便尝试提高理工科大学生的英语写作能力显得尤为重要。

## 二、研究设计

### (一) 需求分析

为了了解理工科大学生英语写作的问题,全国1660名大二理工科学生参加了“写作课程需求分析”问卷调查。他们分别来自12所不同层次的大学,包括985工程院校、地方重点大学和地方普通大学。该问卷根据Hutchinson & Waters<sup>[26]</sup>需求分析模式设计,分为两部分。第一部分是个人信息;第二部分为主体内容,要求学生反映自己的写作现状和写作问题。第二部分共有9题,第1至第5题为陈述项,采用李克特五级量表形式,要求学生选择最符合自己

实际情况的数字;第6至第9题为多项选择题,要求学生选出最符合自己实际情况的选项。

参与问卷调查的学生,男生占69.9%,女生占30.1%;其中理科学生占比为36.3%,工科学生占比为63.7%。这些学生各自来自的学校分布情况见表1。

表1 参数调查学校分布

Tab.1 Distribution of schools that participated in the survey

| 学校类型     | 调查对象     | 数值/%  |
|----------|----------|-------|
| 985 工程院校 | 上海交通大学   | 5.97  |
|          | 华南理工大学   | 2.42  |
|          | 重庆大学     | 9.58  |
|          | 哈尔滨工业大学  | 5.43  |
|          | 总百分比     | 23.40 |
| 地方重点大学   | 上海理工大学   | 11.40 |
|          | 河北师范大学   | 8.68  |
|          | 重庆邮电大学   | 7.30  |
|          | 广东工业大学   | 11.70 |
|          | 总百分比     | 39.08 |
| 地方普通大学   | 上海工程技术大学 | 7.12  |
|          | 广州大学     | 8.57  |
|          | 重庆师范大学   | 12.06 |
|          | 黑龙江大学    | 9.77  |
|          | 总百分比     | 37.52 |

根据表1可以得出,参与问卷调查的学生中,985工程院校学生占总数的23.40%,地方重点大学和地方普通大学学生分别为总数的39.08%和37.52%。

表2显示学生在进行英语写作时对语言知识的运用。

表2 语言知识的运用

Tab.2 Application of language knowledge

| 陈述项                              | 1   | 2    | 3    | 4    | 5    |
|----------------------------------|-----|------|------|------|------|
| 写英语作文时我会熟练运用词汇                   | 3.4 | 15.9 | 43.1 | 29.3 | 8.3  |
| 写英语作文时我会关注是否有语法错误                | 3.6 | 8.8  | 29.2 | 41.0 | 17.4 |
| 我鼓励自己尽量把学过的词、句用于英语写作中            | 1.8 | 8.6  | 29.4 | 42.6 | 17.6 |
| 我的老师在教英语写作时,会要求学生背诵作文常用句型        | 6.4 | 11.7 | 27.1 | 35.0 | 18.8 |
| 我的老师在批改英语作文时,会详细纠正学生的拼写、词汇以及语法错误 | 3.2 | 7.3  | 20.4 | 37.0 | 32.1 |

注:“1”代表“从不”;“2”代表“偶尔”;“3”代表“有时”;“4”代表“经常”;“5”代表“总是”

从表2可以看出,43.1%的学生认为他们有时候能熟练运用词汇;41.0%的学生能在英语写作时关注是否有语法错误;42.6%的学生能尽量把学过的词、句用于英语写作中;35.0%的学生认为老师

在教英语写作时经常会要求学生背诵作文常用句型;37.0%的学生认为老师在批改英语作文时,会经常详细纠正学生的拼写、词汇以及语法错误。

表3反映了学生在英语写作中遇到的问题。

表3 英语写作问题  
Tab.3 Problems about English writing

| 选择题                  | A    | B    | C    | D    | E    | F    | G    | H   | I    | J   |
|----------------------|------|------|------|------|------|------|------|-----|------|-----|
| 您英语写作中的主要问题有哪些?      | 22.9 | 31.9 | 44.4 | 53.6 | 20.4 | 15.1 | 3.8  |     |      |     |
| 您在写作的哪些环节需要帮助?       | 41.0 | 16.4 | 23.0 | 55.8 | 50.5 | 0.7  |      |     |      |     |
| 您平时在英语写作中最容易犯的错误是什么? | 11.7 | 26.2 | 11.3 | 53.8 | 57.7 | 23.5 | 19.7 | 4.8 | 16.9 | 0.2 |
| 您在英语写作中遇到的最常见的问题是什么? | 12.8 | 9.5  | 10.9 | 8.4  | 7.1  | 3.9  | 7.7  | 2.3 |      |     |

学生在英语写作中的主要问题有:不会使用学过的词汇和结构(占53.6%),总是先想到汉语(占44.4%)和不知该写什么内容(占31.9%)。写作环节中需要帮助的方面有:遣词造句(占55.8%),修辞润色(占50.5%)和拓展思路(占41%)。学生平时容易犯的错误有:词汇量局限(占57.7%),句型单一(占53.8%)和词语乱用(占26.2%)。学生在英语写作中遇到的最常见问题有:中式英语严重(占12.8%),语言不符合语法(占10.9%)和不知口语与书面语的差别(占9.5%)。

总体而言,大部分理工科学生在英语写作时,不能将文章结构与内容相结合。他们虽然意识到英语写作的重要性,但尚未找到合理的解决办法。他们不能在一定语境下恰当使用词汇,以及不知道如何拓展思路,丰富文章内容。

(二) 研究实施

1. 研究问题

主题式CBI是一种适合医学、文学、政法、农业、地质学等专业学生的英语教学方法。其教学目标包括语言能力发展和内容学习,以便满足学生通过英语学习专业知识的需求<sup>[27]</sup>。基于问卷中发现的主要问题,作者以上海理工大学为例,进行了为期6个月的实证研究,用于回答如下两个研究问题。

(1) 主题式CBI对提高理工科大学生英语写

作能力是否有效?

(2) 主题式CBI能改善理工科大学生的学习动机吗?学生的学习表现有哪些具体的变化?

笔者运用写作测试回答第一个研究问题,运用访谈和课堂观察回答第二个研究问题。

2. 研究对象

66名上海理工大学二年级理工科专业学生被选为研究对象。其中来自一班的32名学生是实验组,二班的34名学生为对照组。一班采用主题式CBI进行教学,二班采用常规的教学方法。

3. 研究工具

(1) 写作测试。本研究中的一个实验目标是检验主题式CBI对学生英语写作能力的影响。笔者设计前测和后测来检验研究对象在研究前和结束时的英语写作能力变化。两个写作测试卷均基于全国大学英语六级考试的写作任务予以设计,并按照相应的评分标准进行打分。所有学生在实验前和实验结束后均参加前测和后测。

(2) 访谈。实验开始后3个月,笔者在实验班根据前测成绩的高中低,分别选取2名同学参加访谈。访谈的问题如下:1)对基于主题式内容依托教学模式而设计的写作任务谈谈你的看法?2)你认为自己在准确使用词汇方面的能力是否有所提高?3)学习了3个月后你知道如何合理组织

文章以及拓展思路吗? 4) 你能对如何提高英语写作教学效果提出一些建议吗?

(3) 课堂观察。课堂观察是一种用于提高教学质量和学生课堂表现的科学研究方法。笔者根据 Bales 提出的“交互过程分析”(Interaction Process Analysis)<sup>[28]</sup>进行课堂观察,并收集信息予以分析。每周对两组学生以及任课教师进行课堂观察并作记录,发现不同教学法下的教学效果。

(4) 数据分析。实验数据用 SPSS19.0 软件进行分析,描述性数据用于计算数据的平均分(mean)、倾斜度(skew-ness)、峰值(kurtosis)、最低分(minimum)、最高分(maximum)等。独立样本 *t* 检验用于分别比较在实验前和实验后,两组学生写作成绩的差异。配对样本 *t* 检验用于检测通过教学实验,学生写作成绩是否得到显著提高。

#### 4. 研究过程

整个研究从 2016 年 2 月底进行到 7 月底。

首先,实验班和对照班的学生均参加前测,检测学生最初的英语写作水平。然后进行一学期 4 个月的教学实验。实验班和对照班分别采用主题式 CBI 和常规教学法,同步进行课堂观察。在实验进行 3 个月后对实验班的 6 名学生进行访谈,了解学生对主题式 CBI 的态度和看法。教学实验结束后,对两个班的学生进行写作后测。最后笔者收集所有数据进行分析。

教学采用教材为《新世纪大学英语综合教程 4》<sup>[29]</sup>,该教材的每个单元都由特定的主题构成。笔者选取 5 个单元进行实验并设计了两种不同的教案,一种是主题式 CBI 教案,另一种是常规教学教案。表 4 展示了两个班级不同的教学重点。

表 4 两个班课程设计对比

Tab.4 Comparison of course design between two classes

| 班级            | 教学内容                                                                                                                                                                          | 任务                                                                                                                                   | 语言输入和教学语言                                                                      | 教学活动和教学方法                                                                                                              |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 一班<br>主题式 CBI | Theme-related topics with text-book & The Economist, BBC, CNN, TED, etc.;<br>Focus on teaching content and language points of textbook;<br>The Economist, BBC, CNN, TED, etc. | Read original English articles of relevant topic;<br>Summarize it in your own words first and then write your ideas after reading it | Mainly from foreign original materials;<br>Mainly English (some-times Chinese) | Teacher analyzes content;<br>Students state their opinions;<br>Group work & discussion;<br>Multimedia teaching methods |
| 二班<br>常规教学法   | Theme-related topics with text-book only;<br>Focus on teaching language points:<br>1) Content of textbook;<br>2) Language points of textbook                                  | Review the essay in textbook;<br>Write an essay about this topic                                                                     | From textbook;<br>English & Chinese                                            | Teacher analyzes content and stress language points;<br>Students answer the questions;<br>Group work & discussion      |

### 三、研究结果与讨论

#### (一) 写作测试

##### 1. 前测成绩分析

根据表 5 前测的描述性数据可以看出,一班成绩的平均分、最低分、最高分分别为 9.750 0, 6, 13; 二班成绩的平均分、最低分、最高分分别为 9.764 7, 7, 13。另外,一班成绩的倾斜度是 -0.215, 峰值是 -0.334, 二班成绩的倾斜度是 -0.186, 峰值是 -0.591。这些值均在 -2 与 +2 之间,因此该测试

成绩为正态分布,可以进行下一步分析。

表 5 前测描述性统计数据

Tab.5 Descriptive statistics of the pre-test

| 班级 | 人数 | 平均分     | 倾斜度    | 峰值     | 最低分  | 最高分   |
|----|----|---------|--------|--------|------|-------|
| 一班 | 32 | 9.750 0 | -0.215 | -0.334 | 6.00 | 13.00 |
| 二班 | 34 | 9.764 7 | 0.186  | -0.591 | 7.00 | 13.00 |

由表 6 的显著值 (Sig. = 0.830 > 0.05) 可知,两个班学生的前测写作成绩无明显差异,即在实验前一班学生的写作水平与二班学生写作水平相当。

表6 两组学生前测独立样本 *t* 检验结果  
Tab.6 Pre-test results of independent samples *t*-test about two groups

| 假设      | 方差齐性 Levene 检验 |       |            |        | 均值相等 <i>t</i> 检验 |           |         |           |         |
|---------|----------------|-------|------------|--------|------------------|-----------|---------|-----------|---------|
|         | <i>F</i> 值     | 显著值   | <i>t</i> 值 | 自由度    | 显著值<br>(双尾)      | 平均分<br>差异 | 标准误     | 95% 置信度区间 |         |
|         |                |       |            |        |                  |           |         | 最低值       | 最高值     |
| 假设方差齐性  | 0.047          | 0.830 | -0.035     | 64.000 | 0.972            | -0.014 7  | 0.417 8 | -0.849 3  | 0.819 8 |
| 假设方差非齐性 | —              | —     | -0.035     | 63.182 | 0.972            | -0.014 7  | 0.418 4 | -0.850 8  | 0.821 4 |

2. 后测成绩分析

从表7可以看出,一班成绩的平均分、最低分、最高分分别为13.031 2, 11, 14;二班成绩的平均分、最低分、最高分分别为12.0588, 9, 14。另外,一班成绩的倾斜度是-0.828,峰值是0.064,二班成绩的倾斜度是-0.584,峰值是

-0.579;这些值均在-2与+2之间,因此该测试成绩为正态分布,可以进行下一步分析。

表7 后测描述性统计数据  
Tab.7 Descriptive statistics of the post-test

| 班级 | 人数 | 平均分      | 倾斜度    | 峰值     | 最低分   | 最高分   |
|----|----|----------|--------|--------|-------|-------|
| 一班 | 32 | 13.031 2 | -0.828 | 0.064  | 11.00 | 14.00 |
| 二班 | 34 | 12.058 8 | -0.584 | -0.579 | 9.00  | 14.00 |

表8 两组学生后测独立样本 *t* 检验结果  
Tab.8 Post-test results of independent samples *t*-test about two groups

| 假设      | 方差齐性 Levene 检验 |       |            |        | 均值相等 <i>t</i> 检验 |           |         |           |         |
|---------|----------------|-------|------------|--------|------------------|-----------|---------|-----------|---------|
|         | <i>F</i> 值     | 显著值   | <i>t</i> 值 | 自由度    | 显著值<br>(双尾)      | 平均分<br>差异 | 标准误     | 95% 置信度区间 |         |
|         |                |       |            |        |                  |           |         | 最低值       | 最高值     |
| 假设方差齐性  | 8.993          | 0.004 | 3.085      | 64.000 | 0.003            | 0.972 4   | 0.315 3 | 0.342 6   | 1.602 2 |
| 假设方差非齐性 | —              | —     | 3.129      | 54.940 | 0.003            | 0.972 4   | 0.310 8 | 0.349 5   | 1.595 3 |

由表8的显著值(Sig.=0.004<0.05)可知,两个班学生的后测写作成绩有明显差异,即在实验后一班学生的写作水平与二班学生写作水平不同。

3. 前后测对比分析

为了考察两个班学生在前测和后测是否存在写作

成绩上的差异,笔者进行了配对样本 *t* 检验(详见表9)。

由表9两个班的显著值(Sig.=0.000<0.05)可知,经过一个学期的学习,两个班在英语写作上的成绩都有所提高。但一班后测与前测相比平均分增加3.281 3,二班则增加2.294 1,说明一班学生的进步比二班学生大。

表9 两组学生配对样本 *t* 检验  
Tab.9 Results of paired samples *t*-test about two groups

| 组次  | 测试           | 平均分     | 标准差     | 标准误     | 95% 置信度区间 |         | <i>t</i> 值 | 自由度 | 显著值   |
|-----|--------------|---------|---------|---------|-----------|---------|------------|-----|-------|
|     |              |         |         |         | 最低分       | 最高分     |            |     |       |
| 第一组 | 一班后测<br>一班前测 | 3.281 3 | 1.764 1 | 0.311 8 | 2.645 2   | 3.917 3 | 10.522     | 31  | 0.000 |
| 第二组 | 二班后测<br>二班前测 | 2.294 1 | 2.181 6 | 0.374 1 | 1.532 9   | 3.055 3 | 6.132      | 33  | 0.000 |

(二) 访谈

参加访谈的6名学生几乎全部提到,基于主题

式CBI设计的写作任务能帮助他们理清写作思路,并且有条理地组织文章。在分析课文时,学生能有意地找出影响文章连贯的连接词或连接句。同

时,学生能积累大量的与课文主题相关的词汇以及用法,同时也学到了相关的句子表达以及背景知识。在参加主题式 CBI 教学之后,学生更愿意参加课堂讨论。同时,他们发现写作没有以前那么难。在谈到第二个问题时,学生回答他们能够在一定语境下正确使用相关词汇,同时学会了近义词,这使学生在写作中避免重复使用词汇,从而增加了文章的美感。在经过分析文章脉络的训练后,学生理解了如何合理组织篇章结构,这使写作变得更加有趣。同时学生比以前更加愿意花时间在英语学习上,而不仅仅学习专业课知识。最后,这6名学生提出了一些提高英语能力的建议。他们希望教师多提供一些课本以外的学习材料,克服教材的局限性。有些学生提倡教师在课上选取更多与学生生活以及社会相关的话题进行小组讨论。此外,学生希望课堂活动可以更加生动活泼,比如尝试英文歌曲、讲解英文典故、表演英文短剧等。学生还希望教师给英语水平较低的同学提供一些实际、易操作

的学习建议与帮助,这样可以使学生在课上学习变得更加自信,不再害怕课上发言。

总之,学生认为主题式 CBI 教学模式更加具有吸引力,对学生英语写作能力的提高有很大帮助,并且能激发学习兴趣。

### (三) 课堂观察

课堂观察进行了4个月,如下分别对学年的三个阶段进行了分析(详见表10)。

在学期伊始,笔者发现一班学生对新的教学法很感兴趣,英语学习兴趣也大大高于二班学生。在课上和课后,他们变得更积极学习,且可以独立完成学习任务。在期中考试前,一班学生已经能够完成很好的课前展示,并且较自然地用英语进行表达。在期末考试前,一班学生能积极主动地加入课堂讨论。然而,二班学生自始至终没有太大改变,虽然有些学生在课堂上较为积极主动,但大部分学生害怕在课堂上发言。

表 10 课堂观察记录

Tab. 10 Comparison of classroom observation between two groups

| 阶段  | 一班                                                                                       | 二班                                                                 |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| 学期始 | (1)学生表现:对完成写作任务感到有压力;尝试用英语与小组成员讨论问题<br>(2)教师表现:鼓励学生上课时多用英语发言                             | (1)学生表现:不太参与课堂活动;<br>(2)教师表现:鼓励学生上课时多用英语发言                         |
| 期中前 | (1)学生表现:出色完成与作业相关的展示;用英语发言时表达自然;学会举例说明问题并更加积极参加小组讨论<br>(2)教师表现:当学生积极参与讨论时给学生提出更多针对性的反馈意见 | (1)学生表现:更多地参与课堂活动;在使用英语时感到有压力;<br>(2)教师表现:继续鼓励学生在课堂上多使用英语并积极参与课堂讨论 |
| 期末前 | (1)学生表现:在小组讨论中表现非常积极;能针对问题进行英语辩论;<br>(2)教师表现:与学生一起合作完成教学任务                               | (1)学生表现:能用英语发言;说英语时害怕犯错;<br>(2)教师表现:对课堂活动起主导作用                     |

## 四、结论

### (一) 主要研究成果

笔者进行了主题式 CBI 的教学实验,采用定性和定量的研究方法对数据进行分析,得出以下结论。

首先,根据实验数据以及访谈结果得出,主题式 CBI 能帮助学生有效提高英语写作能力,包括合理使用词汇和构建语篇结构。实验班学生在经过一学期的学习后能恰当使用英语词汇,并在课堂上用举例的方法陈述自己的观点。

其次,主题式 CBI 能提高理工科大学学生的英语学习动机。根据访谈分析发现,大多数理工科大学生对语言学习不感兴趣,愿意花更多的时间在专业课学习上。因此他们不喜欢在课上用英语发言。然而,在教学实验中,学生可以选择自己感兴趣的材料进行补充阅读,这使得他们的学习兴趣更加浓厚。

最后,主题式 CBI 能满足学生语言学习与内容学习的双重需求。在阅读学习英文原版材料时,学生可以同步学到很多信息,包括语法、词汇、背景知识和文章的组织结构,极大程度地提高了学习的效率。

## (二) 研究启示以及局限性

主题式 CBI 为英语学习提供了一种有效的学习方法。相比传统教学法,该教学法不仅关注语言知识的学习,也注重内容的拓展。该教学法提供了一种真实的语言学习环境,这有助于学生在真实语境下交流时提高自信。在主题式 CBI 的课堂教学中,学生是中心,因而充分地调动其学习积极性,有助于有效发展学生的英语语言能力。

本研究也存在一些问题。由于研究时间所限,教学实验仅进行了一个学期。此外,仅有 66 名上海一所市属高校的理工科学生参与本研究,研究面较窄。在将来的研究中,笔者将扩大研究范围,并延长教学实验时间,以期在广度和深度上进一步探究主题式 CBI 在理工科大学生大学英语写作模块中的教学效果,并尝试应用于其他专业学生的大学英语课堂中,开展各种层次的对比研究。

## 参考文献:

- [1] 陈成辉,肖辉.“听说写一体”写作教学模式实验研究:模因论的视角[J]. 外语界,2012(6):66-73,89.
- [2] 王惠,曹课兴.大学英语四六级写作成绩影响因素的实证研究[J]. 语文学刊·外语教育教学,2015(12):123-125.
- [3] 沙延生.努力提高理工科大学生写作能力的几点思考[J]. 齐齐哈尔师范学院学报,1995(2):153-155.
- [4] 李丽敏.理工科学生英语写作能力提高探讨[J]. 语文学刊,2016(16):119-120.
- [5] 王海莺.国外写作教学法述评和大学英语写作教学[J]. 中国成人教育,2007(12):176-177.
- [6] 王守仁.《大学英语教学指南》要点解读[J]. 外语界,2016(3):2-10.
- [7] 陈冬纯.CBI 理念下的大学英语教学与教师专业发展[J]. 外语电化教学,2014(2):68-73.
- [8] Nunan D. Second Language Teaching and Learning[M]. Beijing:Foreign Language Teaching and Research Press, 2001.
- [9] 苏航,杨磊.结果教学法与过程教学法——谈英语写作教学改革[J]. 北京第二外国语学院学报,2001(2):98-102.
- [10] 杨磊,宋庆华.写作教学与过程教学法[J]. 西南民族学院学报·哲学社会科学版,2002,23(12):296-298.
- [11] 吴军赞.建构主义视野中的大学英语写作“过程法”[J]. 西南民族大学学报(人文社科版),2006,27(10):226-229.
- [12] Kroll B. Exploring the Dynamics of Second Language Writing[M]. New York:Cambridge University Press, 2003.
- [13] Tribble C. Writing [M]. Oxford:Oxford University Press,1996.
- [14] Badger R,White G. A process genre approach to teaching writing[J]. ELT Journal,2000,54(2):153-160.
- [15] Matsuda P K. Process and post-process: a discursive history[J]. Journal of Second Language Writing,2003,12(1):65-83.
- [16] Mallu P. Some possible methods to introduce content-based instruction (CBI) for the development of communication skills of technical students [J]. IRA-International Journal of Education & Multidisciplinary Studies,2016,5(1):1-7.
- [17] Raphan D,Moser J. Linking language and content:ESL and art history[J]. TESOL Journal,1993,3(2):17-21.
- [18] Duenas M A. A description of prototype models for content-based language instruction in higher education [D]. Murcia:Universidad de Murcia,2004.
- [19] Baecher L,Farnsworth T,Ediger A. The challenges of planning language objectives in content-based ESL instruction[J]. Language Teaching Research,2014,18(1):118-136.
- [20] Stoller F L,Grabe W. Six-T's approach to content-based instruction [C] // Snow M A,Briton D M. The Content-based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content. New York:Longman,1997:1-13.
- [21] 王士先.CBI——专业英语阅读教学的方向[J]. 外语界,1994(2):27-31.
- [22] 章文君.CBI 与工学结合的高职专业英语教学创新——以“电子商务专业英语”为例[J]. 外语界,2008(3):26-32.
- [23] 廖春红.内容依托教学模式中学科知识习得研究:一项基于法律英语课程的案例研究[D]. 上海:上海外国语大学,2011.
- [24] 高璐璐,常俊跃.英语专业基础阶段内容依托教学对学生英语书面表达能力发展的影响分析[J]. 中国外语,2013,10(1):54-59.
- [25] 米保富,袁平华.新世纪以来我国 CBI 研究的现状与思考[J]. 外国语文,2015,31(4):123-127.
- [26] Hutchinson T,Waters A. English for Specific Purposes—A Learning-Centered Approach [M]. Cambridge:Cambridge University Press,1987.
- [27] 束定芳.对接国家发展战略培养国际化人才——新形势下大学英语教学改革与重新定位思考[J]. 外语学刊,2013(6):90-96.
- [28] Bales R F. Interaction Process Analysis: A Method for the Study of Small Groups[M]. Chicago:University of Chicago Press,1950.
- [29] 秦秀白,刘滢波.新世纪大学英语综合教程4[M]. 上海:上海外语教育出版社,2013.

(编辑:朱渭波)