

如何把《大学英语》“这壶水”烧开？ ——课程体系与大学生英语学习投入的关系探究

黄 婷

佛山大学人文与教育学院 广东佛山 528000

摘 要：大学英语课程常被比作一壶“烧不开的水”——排课较多，但学生普遍投入度低。学者们多从教学方法分析原因，但从学生的身份、角色和他们所在的课程体系分析的研究较少。本研究使用SPSS卡方分析和多分类Logistic回归分析某校学生的4000余份问卷，对比整体专业课程体系中英语课程占比（简称“含英语量”）和其他学生特质（如性别、英语成绩、就业预期等）对学生英语课堂投入状态的影响。分析结果表明，课程体系中的“含英语量”和英语成绩是影响学生大学英语课堂投入状态的关键因素。该研究对提高大学英语教学效率提供不同的视角，为未来相关研究和教学改革提供了新的方向和思路。

关键词：大学英语；课程体系；英语课程占比；学生特质；学习投入

引言

大学英语在本科高校教学中长期占有重要位置，但学生对这门课的态度普遍并不积极——非英语专业高校学生主要为了学位或证书学习英语，并非出于对英语的兴趣和热爱^[1]，还有很多学生相信自己未来不太可能从事与外语交流相关的工作，因而对英语交流缺乏动力^[2]。历年来，许多学者探究过大学生对英语学习产生消极态度的成因，但大多从教师的教学方式、教材使用等方向入手，从整体课程设置的角度出发进行的研究较少。通过调查某校4000余名非英语专业学生的课程设置，该研究分析了英语课程占比（以下简称为“含英语量”）、学生个人特征（包括性别、年级、文理科背景、英语成绩、就业预期）以及学生的学习投入状态自评。通过卡方分析和多分类Logistic回归分析，研究旨在探索提高大学英语教学效率的途径，并为提升大学生的英语素质提供策略。

一、文献综述

（一）“烧水”成效不佳：相关原因的过往探究

如果“大学英语”这门课像“一壶烧不开的水”，那

么“水烧不开”的原因是什么？

大多数过往研究归因于教学方式。例如：教师逐页解读PPT的做法让课堂无比乏味^{[3][4]}，大班教学模式忽视学生个体差异、造成了学生学习成效的低下^[4]，“填鸭式”教学过分强调讲授而忽视课堂互动^[5]，等等。

然而，只从教学方式上找原因的做法具有局限性，无法解释同一教学方式下的学生为何有态度上的差异。因此，也有学者探究过不同学生对英语这门学科的认知差异——在学生性别方面，男性学生更倾向于寻求及时的积极反馈^[6]，而英语学习需要长期积累才有进步，这种差异或许导致男性学生成就感不足，对英语学习的积极性降低。在年级方面，有研究指出，学生在参与大学英语课程的四个学期中，英语学习倦怠感会从无到有，并且逐渐增强。具体来说，第一学期为新生入学后的热情期，随后进入停滞期、挫折期，最后一学期多数学生进入得过且过的冷淡期^[7]，对英语课程有较高满意度的通常是刚入学的大一学生^{[8][9]}。在学生专业类别方面，有研究表明文科大学生与英语教师的互动更为频繁^{[3][29]}，在英语课堂上表现出更高的学习投入^[9]，但与此同时，理科学生在英语课的教师、课程和物理环境三个方面的满意度均高于文科学生^{[8][44]}。学生的英语学习能力也是一个考量因素。英语学习能力不足是导致学生英语学习动力下降的主要内在因素^[10]，英语学习水平较低的学生更易遭受自信心减退、学习策略缺失、学习兴趣缺失以及情感感知能力不足等问题的困扰，这些问题会进而导致学习动力的下降和学习投入的减少^[11]。在专业与英语相关

本文系广东省哲社规划项目外语信息化专项“信息技术背景下外语学习者自主学习策略研究”（项目编号：GD21WZX02-13）的研究成果。

作者简介：黄婷（1992-），女，汉族，广东佛山人，硕士，助教，单位：佛山大学人文与教育学院，研究方向：英语教学。

性的探讨中,对于例如生物工程等学科而言,前沿的研究和顶尖的学术水平主要集中在国外,如果能熟练阅读英文原版文献,对学生的专业学习将大有裨益^{[13]2}。

除了教师和学生以外,课程体系的设置也会影响英语课的整体成效。研究表明,我国英语课程体系存在一定的不足:在纵向层面,课程缺乏连贯性和细化分类,仅分为基础英语和高级英语两个层次,难以满足不同学习者个性化的需求;在横向层面,课程与社会、学生和学科之间的整合性不足,导致学生在进行孤立的听说读写技能训练时,难以发现英语课程与自身生活、学习和未来职业之间的联系^[12]。

(二) 现有的“烧水”策略:高校英语课程设置

虽然2020版的《大学英语教学指南》将大学英语课程的定位从“公共基础课程”替换为“公共基础课程和核心通识课程”,进一步充实了大学英语课程的内涵,整体提升了大学英语课程的地位和作用^[13],但是,面对“水烧不开”的难题,各院校实际的课程体系设置差异较大。

大多数院校以不变应万变。在整体课程安排上,沿用“基础英语模式”——即,以大学英语四级和六级考试通过作为教学终极目标的教学模式。在此模式下,学校通常只在公共课“大学英语”上集中培养学生的应试听说读写能力^{[14]11}。在此类培养方式下,学生参与大学英语课的主要动力在于应试,学习动力较弱,“水烧不开”的问题依然存在。

少数学校选择了改变课程设置,而这些学校的做法分为两派——“减法派”和“加法派”。

“减法派”决定减少“烧水”成本——它们或是减少大学英语课的强制性,允许学生通过大学英语四级考试后即可申请免修英语^[15];或是减少人力花销,将英语课程外包给社会培训机构;或是减少时间成本,减少大学英语课的学分和学时^[16]。“减法派”在“基础英语模式”的基础上节省了“火力”,但解决不了“水烧不开”的问题。

“加法派”选择改变“烧水”方式——它们要么采纳ESP(专门用途英语)教学模式,把训练听说读写的素材从宽泛的应试内容转到与学生专业相关的内容,直接训练他们在职业和学术中的英语交流能力(如医学英语);要么采用EMI(英语作为教学语言)模式,以英语作为授课语言,让学生在全英教材、作业和课堂环境中克服语言障碍学习专业知识(如中国药科大学的基础化学EMI课程);要么推行通识教育模式,在保持基础英语教学的同时,引入ESP或EMI元素,并开设英语相关的通识教育课程供学生选修^{[14]11-14}。“加法派”的措施推

行不易,但对于“把水烧开”无疑更有帮助。

为了展现出各类课程体系当中英语所占比重的差别,笔者制作表1,把各类“烧水”策略中的“含英语量”分为高、中、低三个等级。

表1 英语课程在不同课程体系设置中的角色和比重

课程模式	英语在课程体系设置中的角色	英语在整体课程中的比重(“含英语量”)
基础英语模式	公共必修课	低
ESP模式(一)	(公共必修课)+专业选修课/专业课环节	中
EMI模式(一)		
通识教育模式(一)		
ESP模式(二)	(公共必修课)+专业必修课 (+专业选修课/专业课环节)	高
EMI模式(二)		
通识教育模式(二)		

二、研究

(一) 研究对象和数据收集

本研究采用某普通本科理工类大学于“问卷星”线上问卷平台发布的《大学英语课堂改革问卷》所收集的数据,选取了该问卷中大一和大二非英语专业学生的回答,针对部分题项的数据进行摘取和分析。

该课堂改革问卷共收集了4664份原始问卷回答。在去除无效数据后,获得4074份有效问卷。这些有效问卷的参与者来自两个年级的15个学院、88个专业和264个班级,其中理工科学生样本占60.1%,文科生样本占9.6%,文理兼收类专业学生占30.3%,这一比例确保了样本在专业背景上的多样性,与该校在校生的专业结构相符,具有较好的代表性。在参与者中,男性占52.3%,女性占47.7%,两性样本均充足。按年级分布,大一(20级)学生占54.1%,大二(19级)学生占45.9%,各年级学生样本均充足。自我评估的英语成绩方面,优秀者占2.6%,良好者占24.8%,中等者占38.3%,及格者占31.5%,不及格者占2.8%,这一分布与该校学生的英语水平相符,能够代表不同英语能力水平的学习者。

(二) 数据分析方法

为了探讨影响大学生在英语课堂上学习投入程度的多元因素,本研究采用了SPSS软件进行卡方分析和多分类Logistic回归分析。卡方分析用于检验学生的性别、年级、专业类别、期末英语成绩分数段、对未来就业中英语能力重要性的看法以及专业课程体系中“含英语量”等变量与学习投入状态之间的关联性。这一分析能够初步识别出哪些因素可能对学生的英语学习投入产生影响。

表2 变量的含义与赋值

	变量名称	变量赋值	均值	标准差	
自变量	X1	性别	男性=1, 女性=2	1.48	0.50
	X2	年级	大一=1, 大二=2	1.46	0.50
	X3	专业类别	理工类=0, 文科类=1, 文理兼收类=2	0.70	0.90
	X4	期末英语总评成绩所在分数段(自评)	优秀分数段(90%-100%)=1, 良好分数段(80%-89%)=2, 中等分数段(70%-79%)=3, 及格分数段(60%-69%)=4, 一般低于及格线(<60%)=5	3.07	0.88
	X5	对未来就业中英语能力重要性的看法	英语能力至关重要=1, 英语能力有一定帮助, 但非必需=2, 英语能力不重要=3	1.56	0.59
	X6	所在专业的课程体系中的“含英语量”	高=1, 中=2, 低=3	2.25	0.84
因变量	Y	大学英语课堂学习投入状态自评	全情投入=1, 尽量听课, 但有时分心=2, 选择性听讲=3, 完全不听=4	2.18	0.72

表3 卡方分析结果[n(%)]

变量	调查人数	大学英语课堂学习投入状态自评				χ^2	P
		全情投入	尽量听课, 但有时分心	选择性听讲	完全不听		
合计	4074	711 (17.45)	1965 (48.23)	1364 (33.48)	34 (0.83)		
性别							
男	2129 (52.3)	347 (16.30)	1104 (51.86)	658 (30.91)	20 (0.94)	24.945	0.000
女	1945 (47.7)	364 (18.71)	861 (44.27)	706 (36.30)	14 (0.72)		
年级							
大一	2206 (54.1)	362 (16.41)	1044 (47.33)	775 (35.13)	25 (1.13)	12.876	0.005
大二	1868 (45.9)	349 (18.68)	921 (49.30)	589 (31.53)	9 (0.48)		
文理科							
理工科	2448 (60.09)	387 (15.81)	1220 (49.84)	815 (33.29)	26 (1.06)	22.247	0.001
文科	393 (9.65)	90 (22.90)	185 (47.07)	117 (29.77)	1 (0.25)		
文理兼收学科	1233 (30.27)	234 (18.98)	560 (45.42)	432 (35.04)	7 (0.57)		
期末英语总评成绩所在分数段(自评)							
优秀(90%-100%)	107 (2.63)	42 (39.25)	26 (24.30)	38 (35.51)	1 (0.93)	237.566	0.000
良好(80%-89%)	1009 (24.77)	270 (26.76)	371 (36.77)	362 (35.88)	6 (0.59)		
中等(70%-79%)	1561 (38.32)	282 (18.07)	747 (47.85)	525 (33.63)	7 (0.45)		
及格(60%-69%)	1283 (31.49)	111 (8.65)	744 (57.99)	411 (32.03)	17 (1.33)		
不及格(<60%)	114 (2.80)	6 (5.26)	77 (67.54)	28 (24.56)	3 (2.63)		
对未来就业中英语能力重要性的看法							
至关重要	1973 (48.43)	463 (23.47)	873 (44.25)	623 (31.58)	14 (0.71)	102.486	0.000
有一定帮助, 但非必需	1904 (46.74)	231 (12.13)	994 (52.21)	663 (34.82)	16 (0.84)		
不重要	197 (4.84)	17 (8.63)	98 (49.75)	78 (39.59)	4 (2.03)		
英语课程比例(“含英语量”)							
高	1038 (25.48)	309 (29.77)	480 (46.24)	247 (23.80)	2 (0.19)	232.34	0.000
中	961 (23.59)	144 (14.98)	550 (57.23)	260 (27.06)	7 (0.73)		
低	2075 (50.93)	258 (12.43)	935 (45.06)	857 (41.30)	25 (1.20)		

在多分类 Logistic 回归分析中,我们将“大学英语课堂学习状态自评”作为因变量,自变量包括性别、年级、专业类别、期末英语总评成绩所在分数段、对未来就业中英语能力重要性的看法以及所在专业课程体系中的“含英语量”。这一分析将帮助我们理解在控制其他变量的情况下,每个自变量如何影响学生英语学习投入状态。

所有使用的变量名称、分类和赋值方法都应在表2中详细列出,以便读者查阅和验证。

三、数据结果和分析

(一) 卡方分析和基础数据分析

在本次研究中,我们使用了卡方检验来分析性别、年级、专业类别、期末英语总评成绩所在分数段、对未来就业中英语能力重要性的看法以及所在专业课程体系中的“含英语量”和“学生学习投入状态”是否独立。卡方检验的结果如表3显示,每个因素的p值都远小于0.05的显著性水平,我们拒绝了这些变量与“学生学习投入状态”独立的零假设。这表明这些变量和学生英语学习投入状态之间存在显著的关联。根据 χ^2 结果可知,

各变量与投入状态的关联程度大小排序为:期末英语总评成绩所在分数段>所在专业课程体系中的“含英语量”>对未来就业中英语能力重要性的看法>性别>专业类别>年级。

通过学生的大学英语课堂学习投入状态自评,我们确认了该校学生在大学英语课上确实有学习投入不足的表现。通过“含英语量”的数据可知,虽然学生来自于同一所学校,但因为年级、专业不同,所以他们在专业课程中体验到的“含英语量”也有较大的差异。另外,学生对未来就业中英语能力重要性的看法表明,参与本次调查的绝大多数学生并不赞同“英语无用”的观点。

(二) 多因素 Logistic 回归分析

本研究再以大学生在英语课堂上的投入程度作为因变量,将性别、年级、学科类别(文科与理科)、英语能力自评、对英语能力在就业中作用预期的看法以及专业课程体系中的“含英语量”六个因素设定为自变量,以“全情投入”为基准,采用多因素无序 Logistic 回归分析方法进行探讨,具体结果详见表4。

表4 不同投入度影响因素的 Logistic 回归分析

“容易走神”	回归系数	标准误	Wald χ^2	p值	OR值	OR值95% CI
年级	0.302	0.097	9.759	0.002	1.352	1.119~1.633
专业类别(文理科)	-0.060	0.054	1.250	0.263	0.942	0.848~1.046
性别	0.049	0.098	0.251	0.616	1.050	0.867~1.272
期末英语总评成绩所在分数段(自评)	0.724	0.057	159.677	0.000	2.062	1.843~2.307
所在专业的课程体系中的“含英语量”	0.314	0.054	33.752	0.000	1.368	1.231~1.521
对未来就业中英语能力重要性的看法	0.522	0.087	36.350	0.000	1.685	1.422~1.996
截距	-3.026	0.332	82.919	0.000	0.049	0.025~0.093
“选择性听讲”	回归系数	标准误	Wald χ^2	p值	OR值	OR值95% CI
年级	0.079	0.102	0.607	0.436	1.082	0.887~1.321
专业类别(文理科)	-0.025	0.056	0.192	0.661	0.976	0.874~1.089
性别	0.241	0.103	5.469	0.019	1.272	1.040~1.556
期末英语总评成绩所在分数段(自评)	0.386	0.059	42.129	0.000	1.470	1.309~1.652
所在专业的课程体系中的“含英语量”	0.668	0.058	132.057	0.000	1.951	1.741~2.187
对未来就业中英语能力重要性的看法	0.550	0.090	37.097	0.000	1.734	1.452~2.070
截距	-3.194	0.351	82.963	0.000	0.041	0.021~0.082
“不听课”	回归系数	标准误	Wald χ^2	p值	OR值	OR值95% CI
年级	-0.345	0.415	0.691	0.406	0.708	0.314~1.597
专业类别(文理科)	-0.265	0.240	1.228	0.268	0.767	0.480~1.226
性别	0.130	0.386	0.114	0.735	1.139	0.535~2.426
期末英语总评成绩所在分数段(自评)	0.816	0.225	13.107	0.000	2.262	1.454~3.519
所在专业的课程体系中的“含英语量”	1.023	0.286	12.788	0.000	2.781	1.587~4.870
对未来就业中英语能力重要性的看法	0.683	0.296	5.312	0.021	1.980	1.108~3.540
截距	-8.540	1.495	32.632	0.000	0.000	0.000~0.004

经过对上表数据的深入分析,可以明确地发现,“期末英语总评成绩所在的分数段”在所考察的各个因素中对学习投入度产生了最为显著的影响,即,英语能力不足会导致学生在学习过程中遭遇多重挑战,进而可能削弱他们的学习动力和投入程度。

此外,本研究还发现“所在专业课程体系中的含英语量”对学生的学习投入状态亦有着不可忽视的影响,其影响程度与学生的英语成绩的影响程度相比肩。这一发现表明,在基础英语模式中,学生倾向于在英语课堂上表现出较低的学习投入度。而在那些高比例包含英语的课程体系中(如ESP模式、EMI模式或通识教育模式),学生对英语学习显示出更高层次的重视,并相应地提高了在课堂上的参与度和投入。

在探讨未来就业中英语能力重要性与学生英语课堂投入程度之间的关系时,本次研究发现每当重要性降低时,学生的投入度就会跟着降低。然而,值得注意的是,尽管该因素具有一定影响力,但其相对于“含英语量”的影响力度相对较小。

此外,年级和性别也对学生英语课堂的投入程度产生一定影响,但这种影响并不十分显著。而与普遍认知不同的是,专业类别(文理科)在英语课堂投入程度方面的P值均大于0.05,这表明在文科、理科以及文理兼收专业的学生之间,英语课堂投入程度的差异并不显著。

四、讨论

针对大学英语“这壶烧不开的水”进行调查,本研究有如下讨论:

(一) 应“继续烧水”:“做减法”不符合学生诉求

从上述数据可以推断,学生普遍认同英语能力在其未来职业发展中的潜在价值,应对大学英语这壶水“烧不开”的问题,不应简单粗暴地“做减法”。

(二) 换“单点加热”为“多点加热”:英语课堂投入度,需要全方位的课程体系支撑

上述数据还显示,课程体系中英语要素的比重越大,学生的学习投入度越高。换句话说,当学生的专业课程体系采用“基础英语模式”(英语仅为孤立的语言应试课程)时,学生的学习投入度往往较低。

因此,要“把水烧开”,“基础英语模式”并不足够。只有把“单点加热”换为“多点加热”,结合ESP和EMI

模式构建课程体系,才让学生在心理把“英语”与其他专业课程建立联系,从而提升课堂投入、获得学习成效。

(三) 何为“烧开”:亟需建立多元评价体系

从数据中还能得出,英语期末成绩对学生学习投入度产生显著影响。具体而言,成绩优良的学生更倾向于全情投入课堂,而英语能力较弱的学生倾向于放弃努力。

笔者认为,对于英语能力较弱的学生,与其鞭策学弱生迎头追赶,更为务实的做法是承认学生间的差距,并为他们提供更合适的英语学习课程(例如:人工智能(AI)辅助阅读英文文献,或使用英文指令进行AI绘图,等等)。通过此类课程的学生,虽未必能通过四六级考试,但在未来也能使用英语有所作为,这何尝不是“把水烧开”的另一种方式?

结语

综上所述,大学英语课程并非“一壶无法烧开的水”,只是需要更换“烧水”的方式和“何为烧开”的评价标准。要最大化大学阶段英语学习者的投入度和潜力,不能单纯依赖大学英语课程,也不能仅以大学英语四六级成绩作为评价标准。专业课程的开发者应构建融入ESP(专门用途英语)、EMI(英语媒介教学)或通识教育英语内容的课程体系,并建立更为多元的评价机制。这样做对于提升学生学习英语的效率以及增强他们的英语素养具有实际价值,让大学英语成为“一壶能烧开的水”。

参考文献

- [1]杜佳颖.大学英语教学中跨文化交际能力培养现状与策略研究[J].海外英语,2022(06):126-127.
- [2]黄莱方.应用型本科院校大学英语口语教学现状及对策研究[J].英语广场,2021(07):89-93.
- [3]陈雪薇.大学生英语学习性投入研究[D].贵州财经大学,2018.
- [4]伍雅清.大学英语教学这壶水为什么烧不开?[J].现代大学教育,2015(06):77-80.
- [5]马甜,李赞萍.基于学习投入视角的大学英语课堂有效教学研究[J].大学,2022(02):177-180.
- [6]程静.大学英语学习中的性别差异性及其对策研究[J].湖北开放职业学院学报,2021,34(06):167-169.