



英国文化教育协会  
英国大使馆文化教育处



全英文授课（EMI）牛津大学研究组与  
英国文化教育协会（中国）合作报告

# 中国高校全英文授课 政策与实践研究

2019年10月31日

作者：

牛津大学希思·罗斯（Heath Rose）博士，[heath.rose@education.ox.ac.uk](mailto:heath.rose@education.ox.ac.uk)

伦敦大学学院的吉姆·麦金利（Jim McKinley）博士，[j.mckinley@ucl.ac.uk](mailto:j.mckinley@ucl.ac.uk)

牛津大学许心博士，[xin.xu@education.ox.ac.uk](mailto:xin.xu@education.ox.ac.uk)

牛津大学周思涵（Sihan Zhou）[sihan.zhou@education.ox.ac.uk](mailto:sihan.zhou@education.ox.ac.uk)

[www.britishcouncil.org](http://www.britishcouncil.org)

## 作者简介

**希思·罗斯 (Heath Rose)**，现任牛津大学教育系应用语言学副教授，同时还担任 EMI 牛津大学研究组的协调员。罗斯此前的研究领域包括日本政策相关研究 (Aizawa & Rose 2018; Rose & McKinley, 2018)，以及全英文授课课程成功指标的研究 (参见 Rose, Curle, Aizawa & Thompson, 2019; Thompson, Aizawa, Curle & Rose, 2019)。罗斯还参与了英国文化教育协会的 ELTRA 项目，分析研究对意大利全英文授课的现状 (Macaro 等, 2019)。此外，他还撰写了多部关于全球化对语言教学影响的书籍 (如 Rose & Galloway, 2019)。

**吉姆·麦金利 (Jim McKinley)**，现任职伦敦大学学院教育学院应用语言学与对外英语教学 (TESOL) 副教授。麦金利在政策分析方面拥有丰富的经验，在全球高等教育“教学与研究之间的联系”这一英国国家学术院近期资助的研究中，麦金利担任了该项目的牵头人 (McKinley 等, 2019)，还有诸多政策分析研究成果刊登在了《第二语言写作学报》 (McKinley & Rose, 2018)、《高等教育》 (Rose & McKinley, 2018) 等刊物上。麦金利是《应用语言学数据收集研究方法》 (布卢姆斯伯里学院) 的联合作者，也是《劳特利奇手册之应用语言学研究方法》的编者之一。

**许心**，现在牛津大学教育系英国经济社会学研究协会 (ESRC) 从事博士后研究。许心在研究中国高等教育政策方面拥有丰富的经验。在牛津大学进行的博士研究聚焦分析了中国大学对社会科学和人文科学学术出版的激励机制。该项研究的成果发布于《高等教育》 (Xu, 2019)、《高等教育研究》 (Xu, Rose & Oancea, 2019) 及《研究评估》 (Xu, 2019) 等刊物中。此外，许心对中国高等教育管理的变化也颇有研究 (Han & Xu, 2019)。

**周思涵**，牛津大学博士研究生，主要研究中国跨国高校全英文授课过渡阶段所面临的挑战。攻读博士学位之前，周思涵在爱丁堡大学担任知识转移合作关系助理，还曾担任“龙卷风英语” (Tornado English) 项目的教育主管。“龙卷风英语”项目是一个面向中国青少年的电子英语教学平台，通过双语动画和电子游戏的方式开展教学。

---

## 致谢

本项目研究人员特此感谢英国文化教育协会（中国）提供的支持与帮助，特别鸣谢弗雷德里克·盖伊（Frederick Gay）、梁俊红和钟伟华为本项目提供的支持。在各位的积极帮助下，EMI 牛津大学研究工作组得以与英国文化教育协会合作院校展开合作。此外，我们还要感谢鸣谢李伟教授和李文轩博士帮助我们的研究团队与中国大学协调联络；感谢参与案例研究的 8 所高校中的每一位对接人和参与者。虽然出于匿名考虑，各位参与人员未能一一列举，我们仍衷心感谢他们能够抽出自己的宝贵时间支持我们的研究项目。我们还要感谢尼古拉·加洛韦博士（Nicola Galloway）与我们的项目团队分享自己的数据收集工具，为完成教师问卷调查做出了积极贡献。同样，我们也感谢相泽郁也（Ikuya Aizawa）为相关项目的学生调查问卷提供了关键的参考依据。

# 目 录

总结 .....	5
术语缩写 .....	7
简介 .....	8
<i>EMI 的定义</i> .....	8
<i>研究背景</i> .....	9
文献综述 .....	10
<i>中国高等教育的国际化</i> .....	10
<i>EMI 政策实施研究</i> .....	11
<i>中国环境下的 EMI 研究</i> .....	12
研究方法 .....	14
<i>样本</i> .....	15
<i>数据收集</i> .....	16
<i>数据分析</i> .....	17
<i>伦理因素</i> .....	18
研究发现 .....	19
<i>EMI 课程的模式和增长点</i> .....	19
<i>EMI 课程的发展</i> .....	23
<i>EMI 课程建设的发展动力</i> .....	26
<i>资金支持与激励机制</i> .....	28
<i>对 EMI 教师和学生语言能力的要求</i> .....	29
<i>EMI 教学的管理及评估</i> .....	33
发现总结 .....	34
结论与建议.....	36
参考文献 .....	38
附件一 .....	44

# 总结

## 为何开展本研究？

过去的二十年间，在一系列政府举措的推动下，中国高等教育的国际化进程日渐加快。当前，对中国各高校的全英文授课（EMI）实施情况进行调研的需求越来越迫切。因此，本报告旨在总结中国高等教育全英文授课政策实施的现状，以更好地解读 EMI 课程，促进未来 EMI 课程建设的发展。本报告探讨了 EMI 政策在不同层面的实施情况，并分析了相关政策的实施条件以及遇到的挑战。

## 研究报告的数据是如何收集的？


本报告从政策实施的三个层面出发，采用了三个阶段的相关数据。为了研究自上而下的政策制定趋势，本项目围绕 63 所高校出台的 93 份 EMI 课程相关文件进行了政策分析。为了研究政策解读情况，研究人员在 8 所高校进行了实地调研，采访了包括高校学院院长和课程主任在内的 26 名 EMI 课程主要相关人员。为了分析研究 EMI 课程实践情况，研究人员对来自中国多所高校的 152 名 EMI 授课教师和 561 名学习 EMI 课程的学生进行了问卷调查。

## 本报告的主要发现有哪些？

- 近来，政策方面出现了从 EMI 双语模式转向全英文授课模式的转变。但在大部分 EMI 课堂中，学生和教师仍认为双语模式是常规做法。英语仍为授课的主要语言，而中文则主要用于互动。
- 从高等教育各个层面都可以看到 EMI 趋势的发展，其中研究生阶段尤为凸显。虽已有迹象表明 EMI 课程未来发展速度可能放缓，但许多高校仍然面临着为国际留学生和本土学生开设 EMI 课程的压力。
- 从政策方面考虑，推行 EMI 课程的目标旨在培养学生才能、响应全球化潮流、促进教育国际化并提高教学质量。但对于高校而言，开设 EMI 课程的最大动力是实现其教育国际化的目标。
- 与传统课程或语言专业相比，开设 EMI 课程的专业学科被认为更有可能为学生带来更好的就业和研究机会。然而，也有部分师生担心 EMI 课程可能会降低课程本身的质量。
- EMI 课程的开设得到了诸多资金和专业支持，但仍有教师反映，目前的激励措施与开展 EMI 课程的繁重工作量并不完全匹配。
- 绝大部分相关规定只注重确保 EMI 授课教师有足够的英语教学能力，仅有极少数规定对学生使用英语学习的能力提出了要求。有学生反馈因遇到诸多语言方面的困难，导致自己对学好 EMI 课程缺乏信心，这种情况值得担忧。

## 报告的主要建议是什么？

本报告针对未来政策制定和实施提出了四个建议，分别是：

- 
1. 建立清晰且有效的评估体系，确保 EMI 课程的高质量实施和优秀做法的分享。
  2. 根据学生需求灵活采用 EMI 的不同模式。在学生可能难以进行全英文课程学习的情况下，采用双语教学或内容与语言整合性学习（CLIL）的模式可能更有效。
  3. 建立能够准确反映 EMI 授课教师应对课程要求的工作量评估模型，以激励 EMI 课程的开设。
  4. 为学习 EMI 课程的学生提供针对特定学科的、持续的语言支持计划，而不是仅仅依靠一般性的英语课程。

# 术语缩写

## 术语

- EMI 全英文授课
- EFL 英语作为第二语言
- ESP 特殊用途英语
- EAP 学术英语
- CLIL 内容与语言整合性学习
- CBI 内容教学法
- MOE 教育部

## 举措

- 211 “211 工程”高校，致力于打造顶尖科研实力
- 985 “985 工程”高校，定位为 21 世纪世界一流大学
- BRI “一带一路”倡议，中国政府发起的一项全球发展战略
- C9 九校联盟，由中国九所顶尖大学组成的高校联盟

# 简介

众所周知，高校采用全英文授课（以下简称 EMI）的现象正在全球范围内迅速普及（Macaro, 2018; Macaro 等, 2018; Wächter & Maiworm, 2014）。英语的使用在各类学科教学中日益普遍，高等院校正在通过“英语化”其课程实现国际化（Galloway & McKinley, 即将出版）。这一授课模式的转变意味着英语从一门类似于其他专业课程的外语课程，变成了学习和教授非语言专业课程的重要语言媒介（如使用英语学习工程学内容、攻读商学位）。

## EMI 的定义

EMI 的定义为“在大部分人口第一语言（L1）为非英语的国家或地区使用英语教授学术课程（英语课程除外）”（Macaro, 2018: 19）。该定义与中国高等教育的环境联系比较密切，因为从当前的趋势来看，以国际化为目标的中国各大高校正在从全中文授课模式迅速转变为 EMI 模式。此外，另一种对 EMI 课程的定义更加偏向于将其与内容与语言整合性学习（CLIL）相结合：“以英语为媒介的教学系指在基础课程和高级课程中使用英语作为授课语言，以提高学生的学术英语水平”（Taguchi, 2014: 89）。EMI 课程形式多样，可以归结为图 1 所示的连续体（改编自 Thompson & McKinley, 2018）。

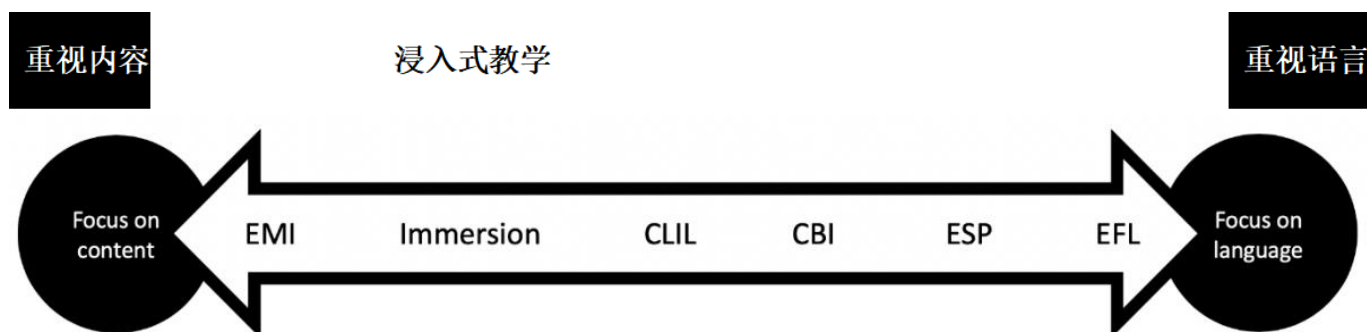


图 1: EMI 实践连续体 (改编自: Thompson & McKinley, 2018)

根据图 1 所示，EMI 作为一项政策位于连续体的最左侧（离“内容”最近）。然而在实践中，根据 EMI 课程设置的不同，EMI 可能位于图中连续体中间到左侧之间的任一位置。根据日本学者 Taguchi 的定义，EMI 大致位于图示连续体的中间部分，这或许更准确地反映出了许多高校真实的 EMI 教学实践情况——这些院校重视学生对内容和语言的掌握（CLIL）都非常重视，甚至更为重视通过内容教学提高学生的语言能力。

近年来，中国的教育实践模式不断丰富，或可发展出多种不同的 EMI 实践形式。中国高校目前可提供英语语言相关学位、2+2 学位（含两年国外留学的机会）、双学位等课程和跨国大学

---

课程，此外，此前采用全中文授课、专业性较强的许多专业课程也将部分选修课改为了英文授课。

## **研究背景**

欧洲 EMI 发展历程的相关记录相对比较完善（如 Wächter & Maiworm, 2014）。日本等其他东亚国家针对自上而下的相关政策举措进行了一系列值得关注的探索，在此基础上设计了 EMI 课程（参见 Rose & McKinley, 2018），并对已实施的政策进行了案例研究（参见 Aizawa & Rose, 2019; McKinley, 2018）。然而，在中国，各个层面的 EMI 政策实施情况目前还尚未展开类似的监测研究。本研究报告旨在分析当前中国高等教育 EMI 政策实施及规划的现状，以总结 EMI 教学在中国的发展现状，并预测其未来发展趋势。本研究以此前在日本进行的两项研究为模板，探索 EMI 的发展和实践情况（参见 Aizawa & Rose, 2018; Rose & McKinley, 2018）。此次研究试图在全国更大范围内重复在日本开展的两项研究，包括收集多所或多类型大学的数据并进行政策分析，在此基础上探讨中国在宏观、中观和微观层面的 EMI 政策实施情况，并分析相关政策的实施条件和遇到的挑战。

# 文献综述

## 文献综述要点：

- 在过去的二十年间，得益于一系列国家政策的支持，中国高等教育国际化进程不断加快。这些政策包括 985 工程、211 工程、双一流大学建设和“一带一路”倡议。
- 目前，对中国 EMI 政策不同层面实践情况的研究很少。
- 随着 EMI 教学模式在中国高校的日益普及，对各高校 EMI 教学实践情况进行调研的需求越来越迫切。

## 中国高等教育的国际化

过去的几十年间，中国高等教育的国际化经历了从“内向型”向“外向型”的转变（Wu, 2018: 1）。国家先后出台了一系列有利于促进高等教育国际化的教育政策，如“985 工程”、“211 工程”和“双一流”建设。此外，中国政府最新提出的“一带一路”倡议也带来了新的国际化发展机遇。

“211 工程”和“985 工程”分别于 1995 年和 1998 年正式启动，是中国高等教育政策体系中的重点国家工程。这两项工程旨在建设世界一流的中国大学，提高中国高等教育的质量（中国学位与研究生教育信息，2009、2012a）。截至目前，共有 116 所中国院校入选“211 工程”（教育部，日期不详），其中有 39 所院校同时入选“985 工程”（中国学位与研究生教育信息，2012b）。

“985 工程”和“211 工程”院校均拥有非凡的研究和教学实力，而“985 工程”院校往往享有更高的声望（Ma, 2007）。此外，中国国内还发起了“九校联盟”，由公认的九所中国顶尖大学组成（相当于美国的常春藤联盟）。所有“985 工程”和“211 工程”院校均可享受国家和地区的财政支持（Hayhoe, Zha & Lin, 2005; Zha, 2009）。“985 工程”和“211 工程”院校以建立世界一流大学为目标，对接国际教育标准，因此，此类高校普遍将教育和研究国际化视为其主要发展战略之一（Huang, 2015）。

21 世纪 10 年代末，中国又提出了建设“双一流”高校的目标（教育部、财政部和国家发展与改革委员会，2017 年）。“双”具体指两个目标：建设世界一流大学和一流学科。

目前，中国国内有 36 所大学入选“双一流”A 类高校，这 36 所入选高校均为“985 工程”院校。另有三所“985 工程”院校和三所“211 工程”院校入选“双一流”B 类高校（教育部等，2017）。“双一流”A 类和 B 类高校均被认为有潜力成为世界一流大学，B 类高校则可进一步发展提升为 A 类高校（新华社，2017）。除打造“双一流”大学外，该政策还旨在 95 所院校中推广建设一系列优势学科。在拥有“双一流学科”的院校中，70 所为“211 工程”院校，25 所属于非“211 工程”院校（教育部等，2017）。

与“985 工程”和“211 工程”一样，“双一流”体现了中国高等教育的国际化目标，旨在建立世界一流的大学和学科，到 21 世纪中叶将中国建成高等教育强国（国务院，2015）。“双一流”政策的

一个重要变化是中央财政支持由预先拨款变为基于表现评估的拨款。中央政府的财政拨款将根据高校评估结果而上下浮动，从而强化对大学的问责（国务院，2015年）。

中国对外开放和国际化的另一个体现是其提出的“一带一路”倡议（BRI）。“一带一路”倡议致力于亚、欧、非大陆及附近海域的互联互通，并建设丝绸之路经济带和21世纪海上丝绸之路（国家发展与改革委员会、外交部和商务部，2015）。目前，“一带一路”倡议已成为一项真正的全球性倡议，覆盖150多个国家的基础设施开发和投资。在教育领域，“一带一路”倡议拟在中国与相关国家之间共建“一带一路教育共同体”，鼓励高等院校之间开展国际合作与交流，并以“互惠互利”为宗旨推进开放和国际化进程（国务院，2017）。丝绸之路大学联盟是“一带一路”倡议的内容之一，旨在促进各高校在研究和学术领域的国际交流，并为相关的工程项目提供支持。丝绸之路大学联盟总部设在西安交通大学，联盟成员包括中国内地的30所高校和其他国家和地区的38所高校（[http://uasr.xjtu.edu.cn/About\\_UASR/Members.htm](http://uasr.xjtu.edu.cn/About_UASR/Members.htm)）。与“一带一路”倡议相关的所有中国高校几乎都属于“双一流”高校。图2为上述工程和举措总结。

985工程	211工程	双一流	一带一路
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 39所大学为“985工程”院校</li> <li>• 旨在建设面向21世纪的世界一流大学</li> <li>• 首批985程院校组建了九校联盟，其中九所高校被公认为中国顶尖大学。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 116所大学为“211工程”院校</li> <li>• 39所“985工程”院校被纳入这一新计划</li> <li>• 旨在引领中国高等教育科研领域的杰出发展</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 42所大学为“双一流”高校</li> <li>• A类（36所）</li> <li>• B类（6所）</li> <li>• 95所高校拥有“双一流”学科</li> <li>• 涉及140个学院的465门学科</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 由中国政府提出的全球性发展倡议</li> <li>• 丝绸之路大学联盟包括来自30多个国家的132所高校</li> <li>• 通过促进研究和学术交流为“一带一路”倡议提供相关支持</li> </ul>

图2：影响中国高等教育国际化的主要举措总结

### EMI 政策实施研究

在EMI政策实施方面，许多研究都采用了二元方法，一般多关注该领域的负面因素（限制条件、问题、挑战、威胁、困难等）上，部分研究结合正面因素（机会、解决方案）。随着这一领域的研究日益增多，此类研究方式似是更多的倾向于苛责与质疑。本研究报告还表明，EMI政策实践模式各有不同，如分别针对国际学生和当地学生的全英文教学课程（ETP）或整合性双语课程。

经常被引用的大部分研究来自亚洲国家（如韩国、马来西亚、日本、中国、印度尼西亚、越南、印度、孟加拉国等）（如 Ali, 2013; Cho, 2012; Hamid & Nguyen, 2013; Jiang, Zhang & May, 2019; Kim, Kweon & Kim, 2017; Nguyen, Walkinshaw & Pham, 2017; Poon, 2013; Rose & McKinley, 2018; Zacharias, 2013; Zhang, 2018）。正负因素综合分析的方法在欧洲（如 Doiz、Lasagabaster & Sierra, 2012; Hultgren, Jensen & Dimova, 2015; Smit & Dafouz, 2012）、阿拉伯语国家（如 Al-Bakri, 2013; Belhiah & Elhami, 2015）以及巴西（Martinez, 2016）等国家或地区的研究中有所体现。15 年前相关出版物较少，但自 2012 年以来，有关高等教育 EMI 政策实施的研究出版物快速增加。

其中，被引用次数最多的是由学者 Byun 等人（2011）针对韩国高等教育 EMI 课程有效性开展的研究。在该研究中，研究人员通过调研和焦点小组收集了学生意见，最后得出了如下结论：尽管学生们对 EMI 课程提高英语水平的机会非常满意，但因没有考虑到教师和学生的英文水平，各学科的 EMI 政策实施存在一定问题，也没有建立相应的良好支持体系。该研究还指出了 EMI 政策背后的推动力，即吸引更多的国际学生赴韩接受高等教育。

学者 Ali（2013）对马来西亚高等教育中 EMI 政策的实施情况进行了研究。该研究指出，EMI 研究的定位是“用于提升学生英语能力的语言规划工具”（第 73 页）。Ali 认为这与高等教育的国际化和国家经济发展有一定关系，但英语是国际化的必要媒介，这与国家语言政策相冲突。该研究采用宏观（国家层面）和中观（高校层面）的组织方法，分析了相关实践方式，发现各个层面之间的关系存在一定滞碍。

在日本开展的 EMI 政策实施研究也采用了相同的方法（Aizawa & Rose, 2019），该研究将大学层面发布的 EMI 政策与 EMI 授课教师的实践报告进行了比较分析。除相关数据外，该研究还增加了学生访谈和学生问卷调查的环节，以深入了解 EMI 课程中微观层面的实践开展情况。研究人员发现，在中观层面和微观层面之间，日本 EMI 政策的实施条件和障碍与学者 Ali（2013）的研究结果相似。

学者 Ali（2013）和 Aizawa & Rose（2019）的语言政策研究从三个层面展开，这其实是借鉴了斯波尔斯基（Spolsky, 2004）广泛使用的语言政策概念化方法。然而，需要注意的是，将语言政策简单分为宏观-微观层面的方式受到了一定批评，被指暗示了“一种等级结构，其中宏观现象与微观现象发生在不同的实体平面上”（Hult 2010：18）。因此，对政策进行的分析研究应意识到政策各“层面”之间的空间实际上可能并没有那么明显。政策研究更多是采用类似于“镜头调整”的方式，“放大”和“缩小”政策推广的不同过程（Dafouz & Smit, 2016：402）。目前，针对中国的 EMI 课程建设，很少有研究会通过“缩放”EMI 政策的方式来探索实践过程中重叠层面的细节性问题。

## **中国环境下的 EMI 研究**

EMI 教学模式在香港高等教育体系中已存在延续百年之久，但与欧洲相比，中国其他地区直到近二十年才开始逐渐推广 EMI 课程（如 Hu & Lei, 2014; Li, Zhang & May, 2019; Macaro &

Han, 2019; Zhang, 2018)。2001年，中国加入世界贸易组织（WTO），培养精通英语的劳动力成为其当务之急（Beckett & Li, 2012）。在这一背景下，中国相关地区开始逐渐引入 EMI 课程。为应对这一新需求，中国教育部（2001）出台相关政策，要求在 3 年内国内 5-10% 的高校课程需实现英语授课。此后，EMI 课程在中国高校得到迅速发展。截至 2006 年，中国内地 136 所大学中的 132 所开设了 EMI 课程（Wu 等，2010）。

由于多项重要国家政策的发布，从 2007 年起，EMI 课程建设在中国高校得到进一步发展。中国教育部和财政部（2007）联合发布关于《大学本科教学质量与教学改革工程项目》的通知，要求将国外专业知识引入中国高等教育，促进双语教学，大幅度提高中国大学生的英语能力，让学生有能力直接参与学术研究。此外，中国教育部还发布了《关于启动 2007 年度双语教学示范课程建设项目的通知》，要求从 2007 年至 2010 年在中国高校开设 500 门双语示范课程。随着这些政策的出台，中国短时间内迅速掀起了一股 EMI 热潮。学者 Hu 将当时的这一现象比喻为“一辆失控的重型卡车以极高的速度在全国范围内横冲直撞”（2008，第 195 页）。

研究人员针对国家政策对 EMI 课程发展的影响进行了案例研究，以探索国家政策如何逐渐影响有关 EMI 课程的高校管理和个人体验（如 Hu & Lei, 2014; Zhang, 2018）。学者 Hu & Lei（2014）分析了有关中国高校 EMI 课程的国家政策和文件，并采访了部分老师和学生。结果表明，关于英语对经济实力和未来就业前景的重要性，学生的认知与政策文件的相关描述相似。高校管理也反映了政策要求，采取了一系列相关措施，如为 EMI 课程制定入学英语能力标准，为 EMI 课程的学生提供强化语言课程，规定 EMI 教师英语能力要求，为 EMI 教学建立激励机制，提供 EMI 教学方法支持等。该研究还指出，EMI 教学法的培训效果不佳。这一问题在学者 Macaro & Han（2019）的研究中也有讨论。研究发现，在 EMI 课堂教学方面，专业学科知识的学习成效降低，而且部分教师为了让学生更易理解教学内容，采用了妥协策略以及将语码转换为中文等方式，导致语言学习的成效大打折扣。这一发现与学者 Li、Zhang & May（2019）的研究相呼应——该研究认为，尽管此类方法很务实，可以提升交流效果，但对学生英语水平的提升却少有助益。

同样，学者 Zhang（2018）分析了有关 EMI 的国家政策和倡议，并在 3 所中国高校进行了课堂观摩和采访，其中包括一所“985 工程”院校、一所“211 工程”院校和一所非 985/211 普通高校。该研究揭示了相关国家 EMI 政策文件中存在的双向国际化考虑，即既有利于中国学生出国留学，又能吸引国际学生来华学习。在国际学生比例、学科领域范围和学位课程数量方面，三类高校之间的差异显著。研究着重指出，教师和学生的英语水平是 EMI 课程实践成功的主要障碍，而这一问题在非 985/211 普通高校中最为明显。这一结论与先前的一项相关研究相吻合——该研究质疑中国学生的英语语言能力是否能够达到真正从 EMI 课程中受益的水平（Beckett & Li, 2012; Tong & Shi, 2012）。

截至目前开展的诸多案例研究有助于我们深入了解各高校 EMI 政策与实践之间的关系，但由于样本有限，本研究难以一概而论，而且我们对中国高校 EMI 实施情况的了解也不够全面。因此，需要开展更多相关研究，采用更具代表性的高校样本，对中国高等教育体系中的 EMI 政策、实践和挑战进行更加全面的分析。

# 研究方法

## 主要研究方法：

- 对 63 所高校提供的 EMI 相关文件进行宏观层面的政策研究
- 对 8 所高校进行中观层面的实地调研，包括采访 26 名 EMI 政策重要相关人士的采访
- 对 152 名 EMI 教师和 561 名学生进行微观层面的调研

本研究旨在从政策制定和实施的各个层面回答以下三大问题。由于缺乏国家层面的足够信息，本研究根据学者 Ali 的分类法，进行了“镜头放大”，从多个层面进行分析。

1. **宏观：** EMI 在中国高校自上而下的教育决策中是如何定位的？在这样的政策规划背景下，EMI 课程建设的发展情况如何？
2. **中观：** 在这些大学中，各学院和各课程如何管理和实施 EMI？有何挑战和困难？
3. **微观：** 课堂层面的 EMI 实践开展情况如何？有何挑战和困难？

基于以上三个主要问题，我们从宏观（高校以上/高校）、中观（学院/课程）和微观（课堂）层面探究了 EMI 教学模式的既定目标和实践开展情况，以分析政策制定与实施中的相关条件、挑战和差异。对各个层面的分析旨在为未来的 EMI 政策实施提供建议。

图 3 展示了三个层面的调研。此次调研分别收集了三个层面的数据，以分析政策的制定和实施。宏观研究涉及对高校自上而下政策的系统性调研——这被视为国际化目标的产物。本研究还通过“文件数据收集”（Rose, McKinley & Briggs-Baffoe-Djan, 2020），对有关高校 EMI 课程的高校公共政策进行了分析。中观层面的研究涉及对 8 所中国高校的实地调研，其中包括对课程主任、院长、高级管理人员和 EMI 教授/教师的采访。微观层面的则研究主要是面向 EMI 授课教师和学生分发问卷，还采用了实地调研期间从 EMI 教师处收集的采访数据，此类数据主要涉及课堂层面的问题。

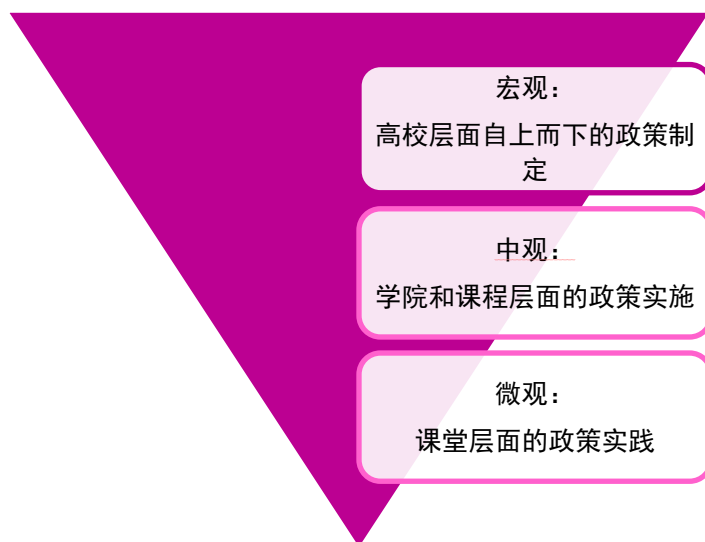


图 3: 三个层面的语言政策研究

## 样本

政策分析的样本来自 41 所双一流高校和 98 所拥有一流学科的高校，选择依据是此类高校长期以来一直都肩负着引领中国高等教育国际化和卓越化的任务。除上述高校外，本研究还核对了“一带一路”高校名单，确保“一带一路”相关高校涵盖在内。本次政策分析未覆盖“双一流”高校框架外的跨国高校，因为普遍认为此类大学采用不同的决策方式，整个大学的授课语言均为英语，但样本中的高校则是在以中文为主要教学语言的环境下开设部分以英语为教学语言的课程。

但本研究的实地调研部分涵盖了跨国高校，目的是对 EMI 政策举措的实施与其他国际化趋势所催生的课程进行比较分析。为此，本研究还覆盖了一所非双一流的 language 类大学，分析根据以语言为导向、以内容为基础的教学方法而设立的 EMI 课程。

本次研究共从 63 所高校收集了 93 份高校层面的 EMI 政策文件。在 41 所一流大学中，已有 25 所大学发布了 EMI 政策文件。其中 3 所高校的政策文件无法在线获取全文，但在其他文件有所引用；部分高校发布了多份此类文件。共从 22 所高校收集并分析了 44 篇文件全文。在 98 所拥有双一流学科的高校中，有 43 所发布了 EMI 规范性文件。共从 41 所高校收集并分析了 49 份学科层面的政策文件。高校政策文件包括 78 份指导性文件和 15 份申请表。规范性文件在高校政策目标、教学和课程要求、应用与监督以及对激励机制与资金支持等方面均有规定，且通常随附申请表。申请表中列出的指标体现了 EMI 课程的相关要求，因此也被纳入了数据分析中。

在研究的实地调研阶段，研究人员共考察了分布在中国 4 个城市的 8 所大学，选择依据是为了对中国不同类型高校的 EMI 规定进行抽样调研。所选高校情况如下：

1. 两所位于不同城市的“双一流”A 类大学
2. 两所语言类大学，其中一所拥有“双一流学科”，另一所为普通大学

3. 两所跨国高校，一所发展成熟，另一所出于早期发展阶段
4. 两所位于不同城市的九校联盟成员高校

在研究的实地调研阶段，3名研究人员对26名受访者进行了个人采访和小组采访。受访者职务如下：

1. 4名高校高级管理人员，包括一名副校长、两名教务主任和一名院长
2. 4名教师发展部门资深员工，从事教师培训和支持工作
3. 4名国际课程部与学生办高级管理人员
4. 4名 EMI 课程主任
5. 12名 EMI 教授和讲师

在研究的调研阶段，研究人员面向个人交际网以及中国各地与英国文化教育协会有联系的大学分发了问卷。出于科研伦理考虑，研究人员未收集大学名字，因此无法确定此阶段涵盖的大学数量。共152名EMI讲师和561名EMI学生回答提交了问卷。数据来源汇总如图4所示。



图4: 数据来源

## 数据收集

在研究的第一阶段，中国研究团队的一名成员于2019年7月通过谷歌和百度两个搜索引擎依次检索了双一流大学和双一流学科大学的官方网站，查询有关EMI课程的高校政策文件。关键字包括每所大学的名字、“英语授课/课程/教学/课程安排”及/或“双语授课/课程/教学/课程安排”。随后，将查询到的文件输入到NVivo 11中进行内容分析。

在研究的第二阶段，研究人员于2019年9月在实地调研的大学内进行了现场采访，采访采用半结构化访谈的形式，以确保一定的灵活性。接受考察的两所大学均组织了小组访谈。尽管这

种形式在一定程度上会影响调研的一致性，但鉴于高级管理人员和 EMI 讲师均会受访，这样做有利于研究人员接触到更多的大学教职人员。

在研究的第三阶段，通过问卷调查的形式从 EMI 政策课堂层面的相关方处（即 EMI 师生）收集信息。针对教师的问卷改编自 Galloway 等学者（2017）在中国和日本开展 EMI 调查时所使用的问卷，目的是增强两项调查结果的可比性。此外，问卷中也补充了源自经常被引用的学者 Wächter 与 Maiworm（2014）的问卷，以便与这两位学者在欧洲范围内开展的研究进行比较。针对学生的问卷改编自 Rose 等学者（2019）在研究日本 EMI 课程发展时所使用的问卷——该问卷其实是根据此前一项以中国为背景的研究改编而成，即学者 Evans 和 Morrison（2011）针对英语授课的香港高校所开展的关于学生面临的语言方面挑战的研究。

### 数据分析

关于政策文件分析的编码过程，首先是采用开放式编码，进而从文件中生成代码。生成的代码随后被分为 14 个子主题和 4 个大主题。编码架构见表 1。

表 1: 编码架构

大主题	子主题
1. EMI 定义	(1) 双语授课 (2) 英语和/或双语授课 (3) 英语授课
2. 政策目的	(1) 培养人才/学生 (2) 全球化和国际化 (3) 教学与课程质量 (4) 国家和/或省级政策 (5) 高等教育与高校发展
3. 教学与课程设置	(1) 教师 (2) 学生 (3) 课程设置 (4) 教学与评估
4. 管理与资金支持	(1) 应用与监督 (2) 资金支持与激励措施

---

采访内容以实地调研笔记的形式记录，用于确认、阐述或反驳政策结论，进而说明大学和学院对政策的解读和实践。在分析中采用实地调研笔记的形式而转录形式，目的是为了保持一致性，因为并非所有受访者都同意对采访进行录音。在未进行录音的采访中，现场会有 3 名研究人员，由其中两位研究人员做详细的笔记，而 3 名研究人员均会参与采访。因为我们关注的焦点是采访内容（而非表述方式），所以我们认为由此获取的数据集足够充分，可以回答研究问题。如果受访者用中文回答，则由在场的一名研究人员及时翻译。

问卷形式采用了探索性研究通常使用的描述性统计分析方法。正如 Briggs-Baffoe-Djan & Smith (2020) 所说，“描述性统计在数据分析中的主要作用是能够让研究人员对定量数据集进行有意义的描述和总结”（第 398 页）。考虑到我们的研究目的是了解当前的政策实施情况，而非从数据中进行推断，描述性统计分析的方法可以满足我们的直接目的。

### **伦理因素**

在收集数据之前，研究人员向牛津大学统一研究伦理委员会（Central University Research Ethics Committee）申请了伦理许可，并于 2019 年 6 月获得许可。在向许多中国各大学发放问卷前，研究人员也征得了各大学内部伦理委员会的许可。

# 研究发现

## EMI 课程的模式和增长点

### 主要发现：

- 从政策角度而言，关注点由开设双语课程逐渐转变为开设全英文授课课程和混合性课程。
- 从实践角度而言，学生与教师表示多语授课和双语授课是 EMI 课堂上常见的教学方式。
- 英语是 EMI 课程的主要授课语言，但（在大多数情况下）互动和讨论主要用中文进行。

鉴于先前的研究已经列举了多种 EMI 课程模式，本研究首先调研了中国大学中常见的 EMI 课程类型。

### 政策分析

在 93 份文件的标题中，EMI 分别指“双语教学/授课”（60 份文件）、“（全）英文教学/授课”（23 份文件）或“双语和/或（全）英文教学/授课”（10 份文件）。图 5 中显示了政策文件标题多年来的变化。在 2009 年之前，EMI 课程仅指“双语教学/授课”。2009 年之后开始采用“（全）英文”以及“双语和/或（全）英文”的说法，而且这种说法目前使用得越来越普遍。在 2010 年之前发布的 34 份文件中，只有 3% 的文件标题含“英文”一词。但在 2010 年至 2019 年发布的 59 份政策文件中，这一比例已上升到 54%。

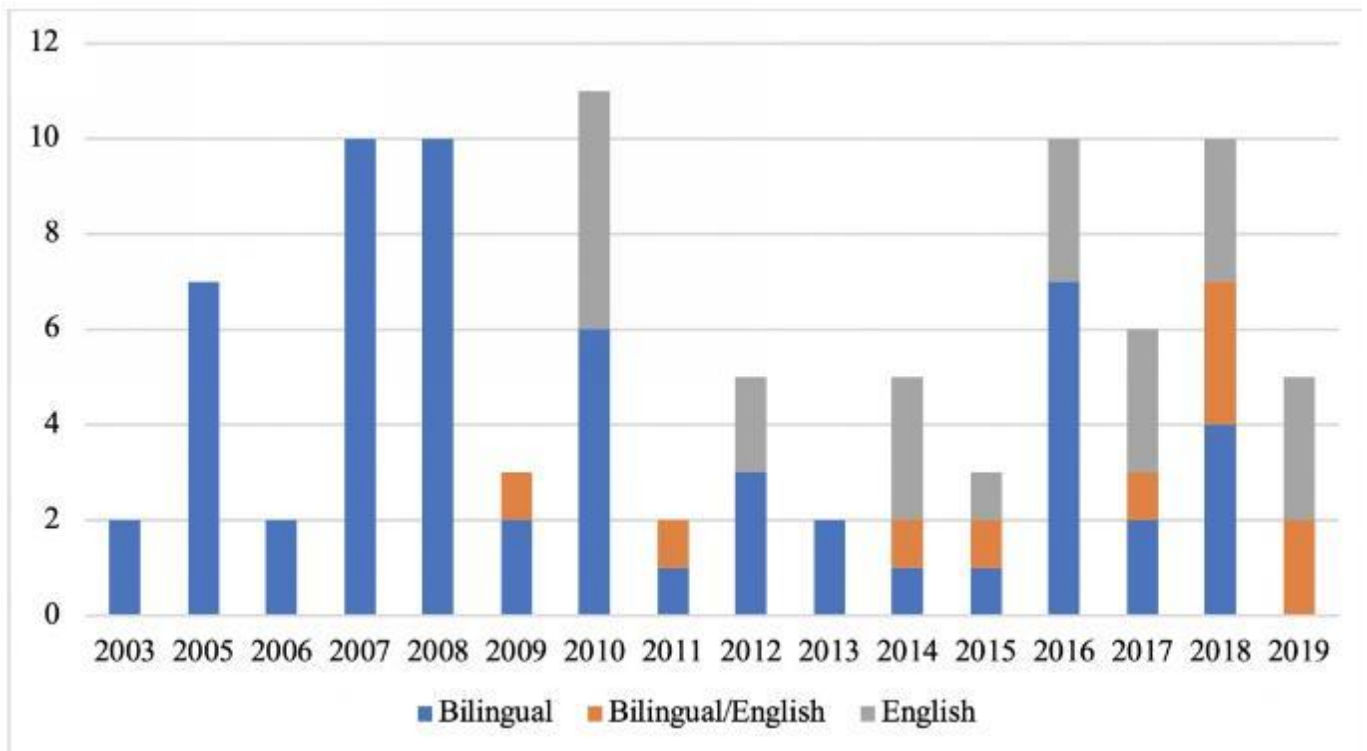


图 5: 出版年份及标题变化

更确切地说，共有 41 份文件阐述 EMI 课程的定义。大多数定义均包含两个要素：（1）学术课程，大多数不包括英语/外语专业课；（2）在授课和教学材料使用英语或外语。EMI 被称为“双语教学/授课”时会使用“外语”。但许多文件中均明确说明“双语”是指中文和英语。教材要求使用英语/外语，其中包括教科书、板书、作业、试卷和幻灯片等。许多大学要求英语授课的比例要超过 50%，有些大学则有不同规定。

例如，南京航空航天大学开设了 3 种类型的 EMI 课程：A 类 EMI 课程的所有教材均为英语，英语授课时间超过 85%；B 类 EMI 课程的所有教材均为英语，英语授课时间为 50% 以上；C 类 EMI 课程 50% 以上的教材为英语，英语授课时间为 15% 以上。

大学对 EMI 课程建设有规定要求。EMI 课程可以是专业课程、必修课程或选修课程，但大多数高校均要求 EMI 课程为专业课程。新旧课程都可以转为 EMI 课程。部分大学规定，在学生选课时，EMI 课程的标题和课程描述应明确为“双语/英语授课”。

### 实地调研

实地调研的数据显示，一所高校通常会采用多种 EMI 教学模式，包括：

1. 全英文授课的国际课程，仅面向国际学生。探讨此类课程的所有大学，其创建此类课程的唯一目的几乎都是为了吸引全日制留学生，而本地学生则无法申请。
2. 双语课程，主要面向选择英文授课课程的国内学生。此类课程一般会采用部分中文教学，但部分教材、演示幻灯片和阅读材料使用的语言为英语。

3. 非 EMI 课程中的所有英文授课课程，除本地学生可选择选修课外，主要面向不修学位的国际交流生。对此类课程进行课程描述时，往往将其等同于英语教育环境下的课程，因为国际交换生需要修习此类课程才能获得专业课学分，进而获得本校的学位。
4. 英语专业的专业课程为语言学习专业的学生提供了利用英语进行学术研究的机会。此类 EMI 课程通常涉及与语言相关的学科，例如文化研究、语言学、区域研究、翻译、新闻学和媒体研究等。

除上述四种主要类型外，还有一种是跨国高校的 EMI 课程，此类全英文授课的课程与其他大学的国际课程类似，但跨国高校的此类课程主要招收本地学生，而非国际学生。

与课程协调员的访谈结果显示，尽管 EMI 课程有明确的界定（例如对入学条件的严格规定等），但在课程层面上，相关分界线其实十分模糊。例如，在几所大学中，一门原本面向国际硕士学位开设的国际课程，本地本科生以及不修学位的国际交换生也可以将其作为选修课程学习。因此，一门 EMI 课程可以面向多种不同学位的学生，吸引各类学生就读。EMI 授课教师还认为，名义上的“全英文课程”在实践中并非一定要全部用英语授课。几乎所有课程的授课教师（某些国际课程除外）都表示，他们在某些情况下经常需要使用中文，以保证学生能够理解难度较大的课堂内容。然而，一些双语课程的授课教师表示，授课时极少会使用中文，尤其是在九校联盟成员高校这样学生英语水平较高的地方；此外，授课教师还要照顾到中文水平非常有限的国际学生。因此，在微观层面上有迹象表明，“全英文课程”和“双语课程”之间的分界线在实践中并不像在政策中那么清晰。

### 问卷调查

教师问卷调查的数据证实，EMI 课程的实施方式多种多样。被问及“课堂中所使用的语言”这一问题时，大多数受访者（占 69.77%）均认同如下观点：应该允许教师和学生使用英语和母语。其中 10.47% 的受访者强烈认同这一观点。相比之下，有约 1/3 的受访者（30.23%）不认同上述观点，只有 4.65% 的受访者强烈反对在 EMI 课程中使用英语之外的语言。

## 强烈认同

我认为应该允许教师和学生使用英语和母语

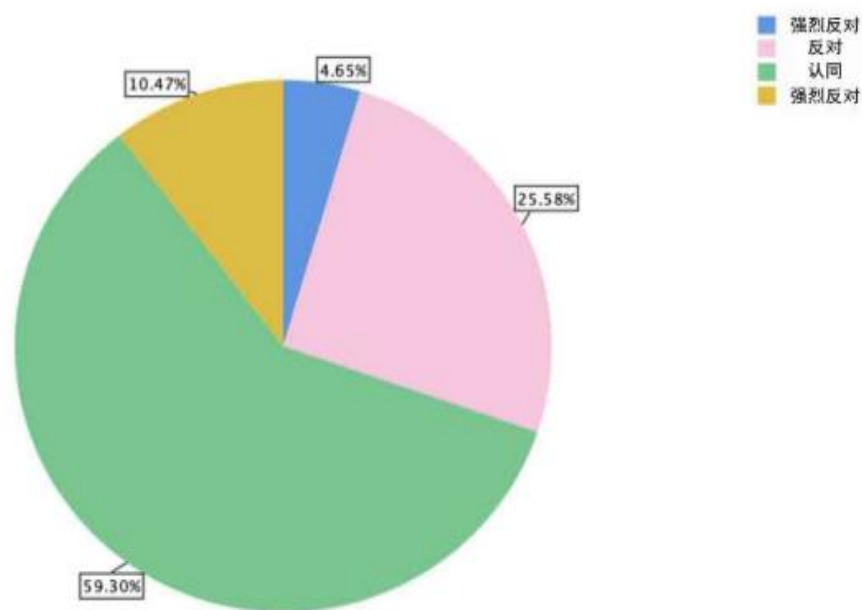


图 6 EMI 课程和课堂上的语言使用

针对教师的问卷调查，还进一步调查了受访者在不同课堂活动中的英语使用情况。研究者共收到 73-78 份有效回答，据此得出表 2 的统计结果。从中可以看出，英语使用程度的均值在 74.5-86.52 间，PPT 幻灯片的英语使用程度均值最高，口述课堂上的英语使用程度均值最低。值得注意的是，其中有 3 项统计变量的众数达到了 100%，这表明很多受访者认为教材、PPT 及教学评估均应全部使用英语。这或许反映了学校的双语课程的政策，即教学资源采用纯英语形式，而授课则采用双语形式。

表 2 EMI 教师在不同课堂活动中的英语使用程度

	口述课堂的英语使用百分比	教材的英语使用百分比	PPT 的英语使用百分比	教学评估的英语使用百分比
均值	74.5	82.39	86.52	80.78
众数	86.5	100	100	100
标准差	28.91	26.69	25.12	30.09
极差	100	97	90	95
最大值	0	3	10	5

最小值	100	100	100	100
样本数量 (n)	78	76	75	73

对学生的问卷调查同样也反映出他们在 EMI 课堂的不同学习活动中，使用英语的程度存在着差异。受访者须对自己在不同学习任务中使用中文和英语的程度进行评估，最低值为 1，表示仅使用中文，最高值为 7，表示仅使用英语，中间值为 4，表示中文和英语的使用各占 50%。对这些课程的结果描述参见表 3。通过数据可以看出，只有“回答教师问题”这一项的均值在中间值左右，表明学生在这一项学习活动中中文和英语的使用程度是相同的。对于其他几项活动，平均而言，学生一半以上的时间使用中文完成学习任务。这表明在课堂互动中，中文使用程度较高，尤其是“同学间讨论”这一项。

表 3 EMI 课堂的中文和英语的使用情况

	均值	标准差	极差
回答教师问题	4.07	1.70	6
向教师请教问题	3.63	1.85	6
参与全班讨论	3.28	1.70	6
结对学习活动	3.01	1.60	6
同学间讨论	2.74	1.64	6

## EMI 课程的发展

### 主要发现：

- 大学教师及院领导对推行 EMI 课程倍感压力。
- EMI 教学在大部分中国顶尖高校日渐普及，但发展速度在很大程度上取决于各大学的实际需要。
- 研究生层次的 EMI 课程发展最为明显。
- 大学高级管理人员表示，EMI 教学模式的未来发展速度可能会放缓。

政策分析表明，有些大学鼓励在某些学科开展 EMI 教学。例如，华南师范大学规定，该校的双一流学科必须开设至少 2 门 EMI 课程。南京林业大学以及其他 15 所大学鼓励在“高新技术学科”、“中国加入世贸组织后可能需要的学科”中积极开展 EMI 教学，这些学科包括（国际）金融、法律、信息技术和生物技术。图 5 的结果表明，涉及 EMI 教学的政策规定数量稳步增加。与后续年份相比，2007 年与 2008 年涉及双语 EMI 教学的政策增加幅度最大。有关纯英语形式的 EMI 教

学政策，在 2010 年的增加幅度最大。当然，这些政策并不能准确反映出 EMI 教学在中国高校的实际发展情况，仅仅反映出在自上而下的政策制定过程中，EMI 政策得到了支持和鼓励。

通过实地调研得到的数据表明，8 所受访大学的 EMI 课程建设在当前发展情况及未来发展趋势上存在不小的差异。在 A 类综合型大学中，EMI 课程的发展得到了学校的大力支持。在其中一所大学，一名学院院长曾提到，在由全校各学院院长参加的会议上，每位院长都要上报所在学院的新增 EMI 课程数量，而且院长的工作绩效与其能否增加 EMI 课程和国际课程相挂钩。另一所 A 类综合型大学的教务处处长表示，学校通过向新设 EMI 课程的学院增加拨款的方式，激励各学院开设 EMI 课程。这些学校反映，它们的支持力度在课程层面会有所减弱，这表明 EMI 教学虽然在未来会持续发展，但在前期的 5-10 年里，其发展速度不会太快。一名受访者称，有迹象显示，有关 EMI 课程的规定未来几年可能会有所放松。该受访者指出新出台的规章要求大学必须采用中文教材，这一规定与 EMI 课程的实施背道而驰。在九校联盟的成员高校里，EMI 教学的发展受到两个因素的推动：其一是学校自上而下的政策鼓励教师开展 EMI 课程，以帮助促进交换生学习；其二是很多课程的教授能够熟练使用英语授课，以迎合英语熟练的国内外学生。

两所语言大学开设的 EMI 课程更加系统，而且呈现自下而上的特点。为了拓展英语专业学生的学术视野而开设新的 EMI 课程，是语言专业教师的责任。而且英语专业的学生也越来越不把自己的专业当成唯一的主修课目了，因此，EMI 课程为学生提供了一个用英语学习其他知识的机会。在 A 类语言大学，英语系被视为“EMI 课程的孵化器”。这是因为英语系最初面向本专业学生提供商学、新闻专业等学科的专业课程（一种 CBI 课程），并将此类课程当作英语专业的内在课程。随着此类课程数量逐渐增多，其逐渐形成各自的系部，并最终发展成独立的学院，这些学院在各自的学科内向学生提供纯英语的 EMI 课程以及双语学位。由英语系“孵化”的某个学院的院长指出，他们所提供的 EMI 课程是一种双语的本科学位，是本科层次双学位的一种选择，也是国际英语硕士学位的一个选择。该学院没有继续拓展 EMI 的计划，目前只想提高当前 EMI 课程的质量，以及增加学生的数量。

在跨国高校里，EMI 课程的发展高度集中，因为这些大学采用的是全英文授课。这类大学 EMI 课程的发展与其增加课程及学生数量的战略规划密切相关。在建校历史较长的跨国大学里，EMI 课程建设发展得较为成熟，与大学成立新校区以服务新的师资力量并扩大学生数量的规划密切相关。而新成立的跨国大学里，其战略规划是放缓 EMI 课程开发速度，最终在选定的学科范围内维持较少的学生人数。

为了分别预测本科、硕士、博士层次的 EMI 课程发展趋势，针对教师的调查问卷要求受访者评价其所在大学过去 5 年 EMI 课程的发展情况，并预测其未来 5 年的发展情况。出乎意料的是，没有受访者认为其所在学校的 EMI 课程在过去 5 年出现了下降。图 7 显示，大多数教师一致认为，EMI 课程在这 3 个层次均得到了增长，但是他们中的多数人认为其增长速度低于 50%。较大比例的受访者（24.7%）认为硕士层次的 EMI 课程增幅超过 50%，仅 17.6%的受访者认为博士层次的 EMI 课程增幅超过 50%，15.6%的受访者认为本科层次的 EMI 课程增幅超过 50%。分别只有 6.5%和 6.8%的受访教师认为本科和博士层次的 EMI 课程增幅超过 100%，相比之下，仅 2.7%的受访者认为硕士层次的 EMI 课程增幅超过 100%。

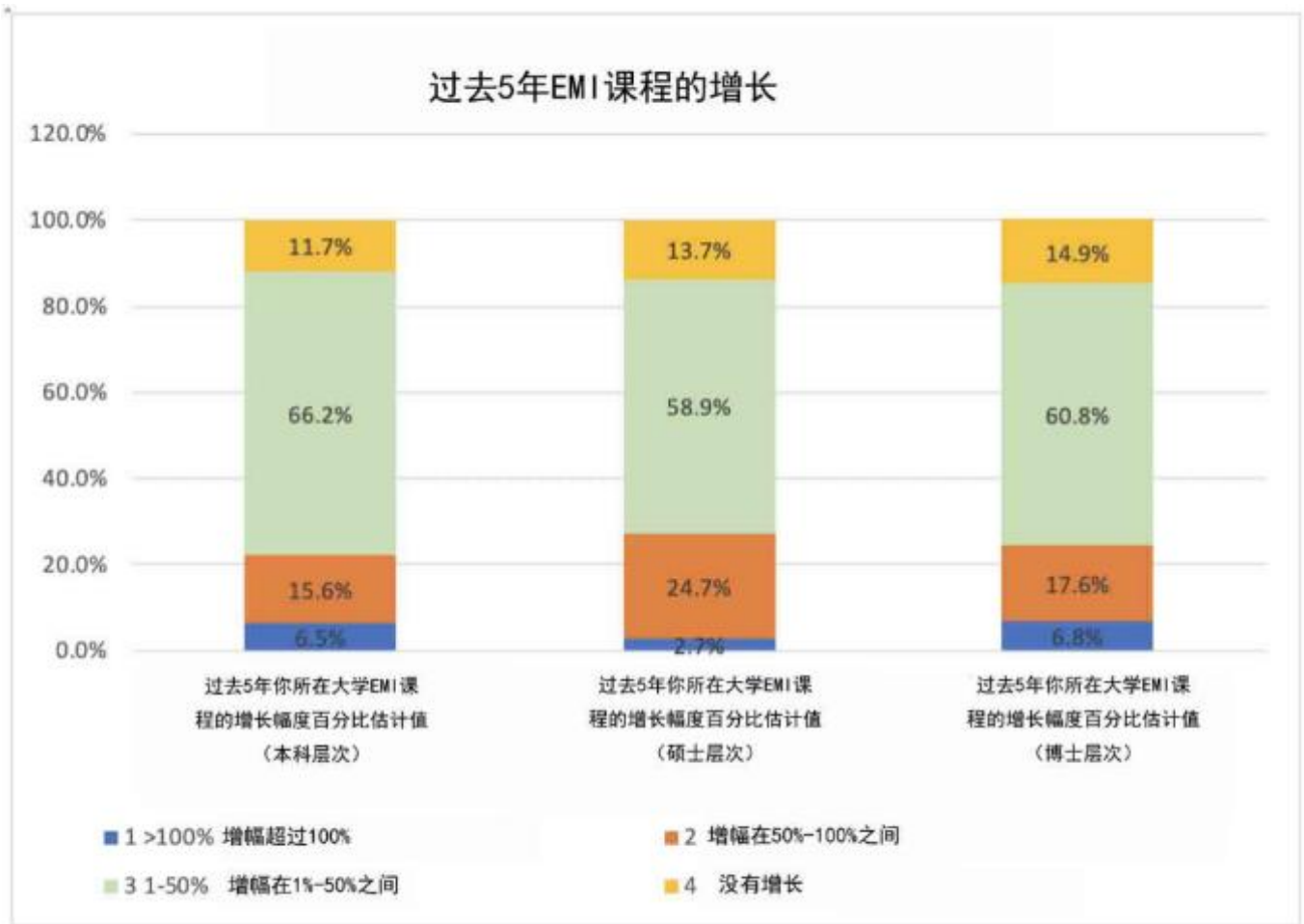


图7 过去5年EMI课程的增长

针对EMI课程未来5年的发展这一问题（图8），绝大多数教师认为这3个层次的EMI课程会持续增加。受访教师对硕士和博士层次的EMI课程增长趋势更有信心。分别有20.5%和21.8%的受访者强烈认同以上两个层次的增长趋势。相比之下，仅12.8%的受访者强烈认同本科层次EMI课程的增长趋势。值得注意的是，少数受访者否认EMI课程的增长趋势，尤其不认同本科和博士层次的增长趋势（占14.1%）。相比之下，否认硕士层次EMI课程增长趋势的人数较少，仅占8.9%，这表明教师们对未来5年硕士层次的EMI课程发展更有信心。一名来自九校联盟成员高校的受访者针对硕士和博士层次EMI课程的增长做出了解释。他认为，人们日渐担心在以英语国家的大学里，中国硕士和博士留学生可能无法享受到高质量的研究生教育。因此，越来越多的中国学生选择在中国优秀大学（尤其是九校联盟成员高校）攻读英文授课的研究生学位，而非选择不太知名的海外大学。一名受访者认为，被上述海外大学录取的研究生不如本校录取的本科生优秀。

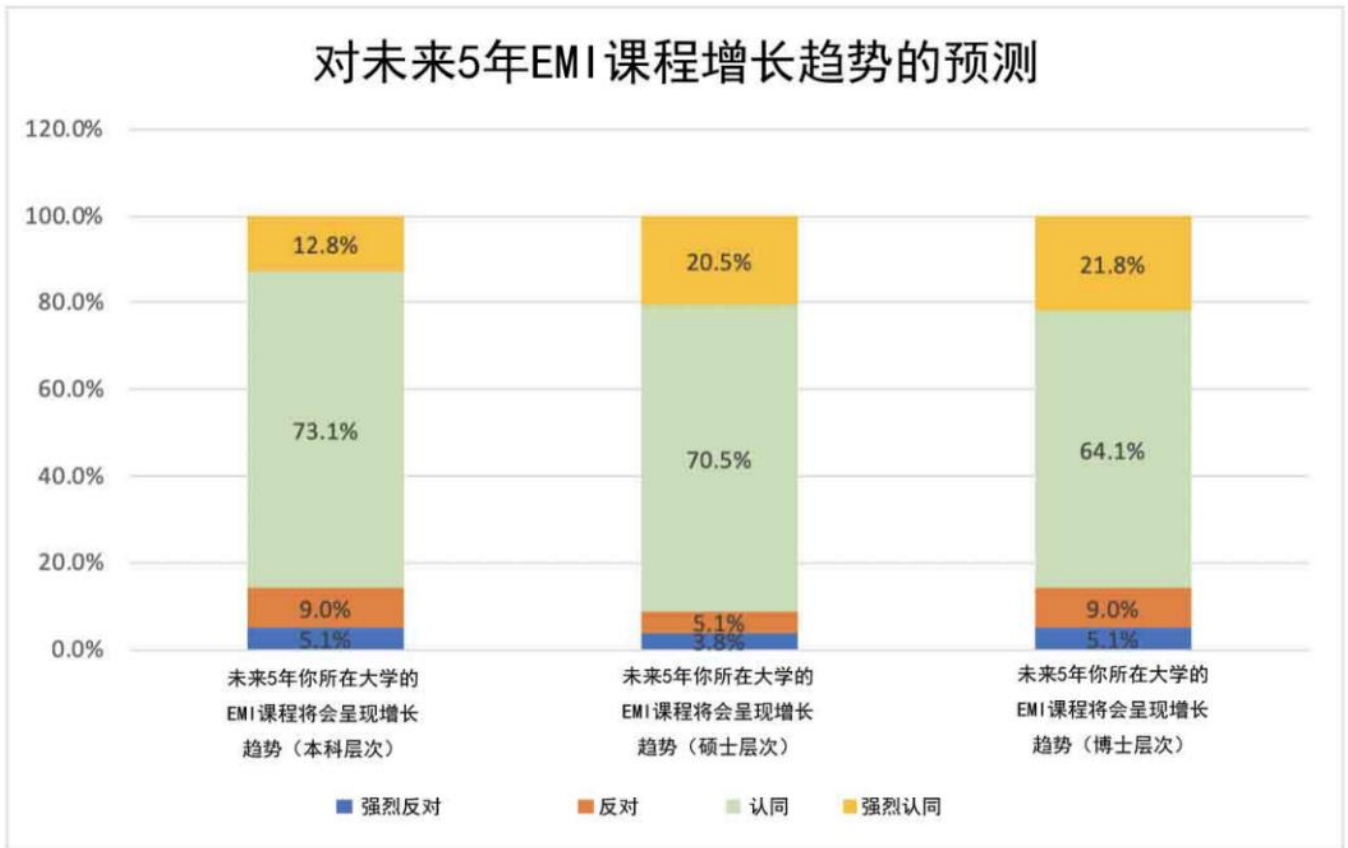


图8 对未来5年EMI课程增长趋势的预测

### EMI 课程建设的发展动力

**主要发现:**

- 从政策角度而言，EMI 课程建设有利于培养学生才能，以适应全球化需要，提升教育的国际化水平，能够提高教学质量。
- 语言类大学指出，在中国，语言专业的重视度降低，学生倾向于使用目标语言学习专业知识。
- 人们认为，EMI 教学能帮助毕业生找到更好的工作，也能为学生提供海外攻读研究生的学习机会。
- 学生和教师都担心，EMI 教学可能会导致专业课教学质量的下降。

研究者在 65 份文件中找到了学校制定 EMI 教学政策的目标，可分别归入以下 5 个方面：培养人才/学生（44 份提及）；响应全球化趋势或促进教育国际化（41 份提及）；提高教学质量和课程质量（37 份提及）；贯彻执行国家或地方政策（30 份提及）；促进学校发展，促进高等教育的发展（16 份提及）。

## 培养人才/学生

大多数政策文件都在阐述目标时提到了“学生”。学校开设 EMI 课程的目的在于提高学生的“英语水平”、“学术能力”、“国际交流与合作能力”、“创造力”、“全球视野和全球意识”以及“在全球化社会的竞争力”。3 所双一流大学（上海交通大学，大连理工大学和浙江大学）在对目标的阐述中，提到了“留学生”。他们指出，引入和开发 EMI 课程可以增强学校对留学生的吸引力以及接纳留学生的能力。

实地调研的数据证实，在受访大学中，这一目标确实是开设 EMI 课程的主要动力。差别主要取决于大学的类型。语言类大学认为使用英语讲授专业课越来越受到重视，同时人们对英语专业的重视程度有所下降。在 3 场独立面谈中，受访的 EMI 教师均认为 EMI 课程能够让学生在在学习语言知识的同时，掌握专业知识，使他们在就业市场上更具竞争力，因此英语专业越来越“不像是一个专业”。在跨国大学里，两名受访者都提到，EMI 课程能够增强本科毕业生的优势，使其更容易获得海外留学的机会。

对教师的问卷调查也证实这些因素是主要动力。例如，在回答“EMI 课程对提高学生全球竞争力的重要性程度”这一问题时，97.43%的教师认为这是一项“重要”动力，其中 32.05%认为这一因素“非常重要”。同样，98.72%的受访者认为 EMI 教学是提高国内学生跨文化能力的“重要”动力，其中 32.05%的受访者认为它是“非常重要”的因素。

## 全球化与国际化

全球化与国际化是政策文件中备受重视的另外一个目标。很多大学认为开设 EMI 课程是应对全球化挑战的一个重要举措。除了开设 EMI 课程外，很多大学都计划提升师资力量、课程体系以及师资培训的国际化程度。他们还将 EMI 课程视作提高学校竞争力和国际影响力的重要手段。6 所大学提到“接轨”一词，认为大学需要“与世界先进教学观念和模式接轨”。这表明这些大学均认为 EMI 课程要比中文授课的教学模式更加先进。

对教师的调查问卷也证实了学校的国际化也是 EMI 课程建设的重要动力。在回答“EMI 课程对加强学校与海外院校的伙伴关系的重要性程度”的问题时，96.16%的教师认为它是一个“重要”动力，其中 28.21%认为其“非常重要”。

教师对“通过 EMI 吸引国际学术人才和外国留学生”等课程的评价非常高。

## 提高教学质量与课程质量

共有 37 分政策文件提到，制定 EMI 教学政策的目的在于提高 EMI 课程和普通课程的教学质量，进一步在学校开展课程体系改革，并改善教学环境。在实地调研的数据中，这一因素很少被视作一项重要驱动力，只有少数受访者提到这一因素。在其中一所 A 类大学里，几个不同学院的教师受访者认为 EMI 课程要比 CMI 课程“更简单”、“内容更少”。这一观点与 Hu & Lei (2014) 的观点以及 Li、Zhang & May (2019) 的观点相一致。同时他们还反映，有些学习 EMI 课程的学生担心，学习 CMI 课程的同学能比他们学到更加深入的专业知识。因此，部分受访者对 EMI 教学能提高教学质量持怀疑态度。

针对 Hu & Lei (2014) 等提出的评估体系，受访者对这一问题的回答并不明确，指出它们只能对学生进行评估，目前可能还没有具体且有效的评估体系能对所在学校的教学质量和课程质量进行评估。Hu & Lei 的研究对 EMI 教学评估持消极态度，但是，本次研究的受访者虽然对 EMI 教学评估过程的态度不甚明朗，但也未表现出对此不满。

### 贯彻执行国家或地方政策

30 份高校政策文件在阐述 EMI 政策目标时，提到了国家或者地方政策。图 5 显示，EMI 高校政策文件的第一次增长高峰出现于 2007 年。这与 2007 年公布的若干 EMI 国家政策息息相关。如《教育部财政部关于实施高等学校本科教学质量与教学改革工程的意见》，以及教育部公布的《关于启动 2007 年度双语教学示范课程建设项目的通知》。这些高校政策文件中提到的国家政策还包括 2010 年公布的《国家中长期教育改革和发展规划纲要》、2011 年公布的《教育部财政部关于十二五期间实施高等学校本科教学质量与教学改革工程的意见》以及 2012 年公布的《教育部关于全面提高高等教育质量的若干意见》。

在实地调研中，部分受访者认为以上政策举措是大学开设 EMI 课程的因素之一。在 A 类大学中，教师们承认开设 EMI 课程背后的原因是自上而下的，目的是为了<sup>1</sup>提高国际留学生数量，并培养具有国际视野的国内毕业生，这也与 Hu & Lei (2014) 的研究不谋而合。近年来，这类大学 EMI 课程的增加速度要高于与其他大学。

### 促进高等教育以及高等院校的发展

有些政策文件中提到，EMI 课程有利于促进高等教育的发展。有些高校认为，EMI 课程建设是大学战略规划的一部分，尤其对打造世界一流大学的目标大有裨益。在实际调查中，许多受访者讨论了 EMI 教学与高等教育的发展以及与世界级高等院校建设的重要关系。特别是九校联盟成员高校以及 A 类大学的教师，他们认为国际化政策与提升大学的国际竞争力是密切相关的。

对教师的问卷调查表明，大学的发展以及提升竞争力是 EMI 课程建设的重要助推力。96.15% 的受访者认为塑造与众不同的大学形象是 EMI 课程艰涩黄的“重要”因素，其中 25.64% 的受访者认为这一因素“非常重要”。同样，98.72% 的受访者认为提高本地学生的跨文化能力是 EMI 课程建设的重要因素，其中 32.05% 的受访者认为它是一项“非常重要”的因素。

### 资金支持与激励机制

#### 主要发现:

- 从政策角度而言，学校通过物质奖励、工作量评估、职位晋升和海外游学的机会激励学院、教师开设 EMI 课程。
- 在实际执行过程中，EMI 课程的教师认为这些激励手段力度不够，他们最担心的问题是开设 EMI 课程给教师增加了工作负担。

所调查的高校政策文件中，一半以上规定了对 EMI 课程建设的资金支持与激励机制。部分大学提供 EMI 课程专项资金，以奖励授课教师（以奖金的形式发放给中外教师）并支持课程开发（以经费或报销的形式补偿购买教学材料的支出，或者提供经费支持自编教材的出版）。

另外一种激励措施是提高 EMI 课程工作量权重。每个学年或学期，大学教师都要完成一定的工作量，而且工作量与年终考核、工资、奖金相挂钩。29 所受访大学在计算教师的工作量时，EMI 课程的工作量是中文授课课程工作量的 1.2—1.3 倍。

还有一种激励措施是在相关评选活动或申请中优先考虑 EMI 课程教师。在受访的 10 所大学中，在其他条件相同的情况下，开展 EMI 授课的教师在申请大学拨款、学术奖励、职位晋升以及海外访学过程中会被“优先考虑”。

访谈结果显示，上述激励政策正在落实。与 A 类大学教师的访谈也证实，工作量权重（或称“系数”）和物质奖励等激励措施基本上令他们满意。但九校联盟成员高校的教师反映此类奖励力度不够，例如，他们认为自己“只拿到了一点钱”，或者“开设 EMI 课程要比中文讲授课程付出更多精力，但得到的奖励并不匹配。”相反，几乎所有受访大学的教师都十分看重大学对 EMI 课程教师的职业激励手段和学术激励手段（如为了学生的发展，也为教师自身的发展，教师希望使用英语进行授课）。这些对个人的奖励也与现实需要密切相关，因为教师的大部分研究资源是英文的，而且他们也必须用英语发表论文或著作（一名双一流学科大学的受访者提到了“不发表就出局”的学术现象），因此，用英语授课能为教师提升更多的职业发展机会。

对教师的问卷调查显示，教师开展 EMI 课程的备课时间更长，94%的受访者认同（其中 51% 强烈认同）如下观点：EMI 课程的备课时间比中文授课课程更长。调查问卷的一些选项列举了教师开展 EMI 课程所遇到的困难，以下五个选项是受访者认为最大的困难，代表着能否成功落实 EMI 政策的最大障碍：

1. 同一门课程的学生英语能力参差不齐
2. 同一门课程的学生学术能力参差不齐
3. 留学生的中文水平不高
4. 授课教师的英语水平不高
5. 国内学生的英语水平不高

### 对 EMI 教师和学生语言能力的要求

#### 主要发现:

- 从政策角度而言，许多政策要求教师具备英语授课的语言能力，只有少数规定要求学生具备使用英语进行学习的语言能力。
- 许多 EMI 课程协调员和资深教师并不关心 EMI 课堂上学生的语言能力，他们通常想当然认为学生的英语能力足够好。
- 学生反映自己没有信心在 EMI 课程中取得较好的成绩。

- 学生反映了一些语言方面的学习困难，尤其是语言表达能力。

政策文件中关于语言能力的规定差别较大，主要集中于对教师语言能力的规定，对学生语言能力的规定相对较少。

### 针对教师的规定

在所有政策文件中，超过 70%对 EMI 授课教师做出了明确规定。虽然各大学的规定各不相同，但每所大学对 EMI 的具体规定都可以化归入以下几类：

- (a) 具备较高的英语熟练程度，写作、口语俱佳；
- (b) 具备所教课程所需的学术能力；
- (c) 讲授 EMI 课程和其他课程的经验丰富，且教学反馈较好；
- (d) 参加过本校或者海外院校举办的有关 EMI 教学的培训；
- (e) 海外学术经历；
- (f) 职称要求，例如只有教授或副教授可以开设 EMI 课程。

一些大学还要求每位教师一学期只能承担一门 EMI 课程。其他院校则鼓励引进外籍教师开设 EMI 课程。

实地调研数据显示，在 A 类大学中，确保 EMI 课程教师的能力是它们主要关心的问题，受访的两所 A 类大学均投入了大量资源帮助教师们提升专业能力。事实上，8 所受访大学中，只有这两所大学的专业发展部门高级管理人员参与了调查阶段的访谈。这或许证明，这两所大学均认为将这一部门的职责与 EMI 紧密相关。在这两所大学，EMI 课程教师可以通过学校提供的众多支持渠道，提高自己用英语授课的能力，其中包括使用为 EMI 教师提供的网络系统、进行课程观摩、参与学校举办的培训或者校外组织的 EMI 课程培训，以及利用学校提供的项目申请资金前往英语国家的大学进行学习。

来自 A 类大学的部分受访者提到，他们所获得的 EMI 能力提升培训，总体而言使他们了解了 EMI 教学的方法，他们认为这是促进整个大学改进教学实践的好方法。对于人事部门提供的培训机会，EMI 课程教师认为总体上令人满意，这与 Hu & Lei (2014) 以及 Macaro & Han (2019) 的研究结果有所不同。必须承认，研究者在对两所 A 类大学的实地调研过程中采用了小组访谈的形式，这或许会影响调查结果，但在小组访谈中所有受访教师均未表达过对教师培训的负面评价。不过，有些受访者也透露，相较于一般性的教师实践培训，他们更喜欢或至少更愿意接受针对性较强的 EMI 培训。一名教授指出，有时候并不能通过海外学习获得实际的培训。许多教授经常感觉在国外大学访问时，并没有机会参与观摩 EMI 课程。

### 针对学生的规定

通过对政策的分析，我们发现只有 9 所大学注重学生的能力。例如，上海外国语大学规定，学习 EMI 课程的学生应该具备“相对较好的外语基础”。中国矿业大学（北京）和宁波大学规定 EMI 课程只能面向完成必修英语课程的学生开设，而且规定 EMI 课程的开设必须立足于学生实际

的语言熟练程度以及他们对专业知识的理解情况。北京体育大学要求教师在开设 EMI 课程前，先要向学生介绍英语专业词汇、英语参考资料，并通过国外学者组织学术讲座，以此帮助学生熟悉 EMI。南京农业大学要求教师根据学生的英语熟练程度，组织两个平行的班级授课，一个用英语授课，一个用中文授课。

这些访谈调查表明，8 所受访大学中，有 7 所（只有一所普通的语言类大学例外）并不十分注重学生的学习能力，这 7 所院校对学习 EMI 课程的学生几乎没有任何限制性规定。一般来说，学生通过特定的选课系统自由地选修 EMI 课程。受访者均承认，选修 EMI 课程的学生，英语能力都“足够好”。几乎没有规定要求学生达到一定的英语熟练程度，如对标准英语考试的分数要求。

对学生的问卷调查表明，学生在使用英语进行课堂学习的过程中会遇到一些困难。在自我效能方面，对“在英语授课课程中取得好成绩”的信心平均值只有 63%；相比之下，对“在中文授课课程中取得好成绩”的信心平均值达到 80%。语言能力方面的困难是制约学生学好 EMI 课程的重要问题。

表 4 学生运用英语学习的信心

关于学好 EMI 课程信心的自我效能	均值	标准差	n=
课程如采用英语授课，你有多大的信心能取得好成绩？ (0-100%)	62.62	22.29	399
课程如采用中文授课，你有多大的信心能取得好成绩？(0-100%)	80.05	15.83	399

调查问卷中的其他一些选项，旨在进一步详细调查这些与语言能力方面的困难。问卷要求受访者用 1-7 的等级，描述自己在 EMI 课堂上使用英语完成 45 项学习任务的难易程度。完整的学习任务选项列表如附件 1 所示，表 5 显示了最困难及最容易的 5 个学习任务。通过该表可以看出，学习任务的难度大小与学生的语言和文字表达能力关系最为密切。不过，对于某些和表达技能有关的因素，学生感觉并不困难，例如使用视觉教具或注释帮助他们进行口语表达。

表 5 五项最困难以及最容易的有关语言能力的学习任务

	语言方面的学习任务	均值	标准差	n=
最困难的学习任务	写作方面 运用恰当的学术风格写作	3.23	1.12	362
	阅读方面 推测较难生词的含义	3.43	1.06	362

	写作方面 编写参考书目列表	3.44	1.34	362
	写作方面完成书面作业	3.52	1.13	362
	口语方面自信地交流观点	3.53	1.30	362
最容易的学习任务	听力方面 理解教师的问题	4.06	1.21	362
	写作方面 在文章中引用他人观点	4.09	1.34	362
	口语方面 根据讲稿发言	4.10	1.15	362
	阅读方面 确认支持性观点和案例	4.10	1.11	362
	口语方面使用视觉教具辅助发言 (如 PPT)	4.26	1.25	362

## 教学与评估

52 份高校政策文件中规定了 EMI 课程的实施细则。虽然各大学的要求并不相同，但也具有一些共同点。针对“EMI 的不同定义”，各大学均要求在 EMI 课堂上，使用英语授课要达到一定的比例。几份政策文件还强调了英语教学与学科知识之间的平衡，进一步强调要保证 EMI 课程的教学质量。因此，大学鼓励 EMI 课程教师采用多媒体教学或者网络教学方法，设计比传统课堂更丰富的课堂讨论或课堂活动，编写更全面更系统的教学大纲，向学生提供更丰富的英文专业资源，时刻留意学生的教学反馈，编写特定课程的英语专业词汇书籍，以帮助学生理解学习材料。

对政策文件的分析进一步表明，大学要求教材及其他教学材料必须采用英文版（仅一所大学例外，该大学是一所双一流学科大学，要求教师更多地采用中文版教材）。这些学习材料可以是国外出版的，也可以是国内出版的，抑或是教师自编的教学材料。大多数高校的教师认为，他们更喜欢最新出版的（3-5 年内出版）高质量“原版教材”，即由国外出版社出版且在英语国家使用的教材。大学还鼓励教师提供额外的学习材料，如报纸、在线资源，英语视频等。一些政策文件还特意指出了版权问题，如严禁使用未经著作人许可的复印教材。有几所大学（如宁夏大学和宁波大学）还规定英文教材需要通过院系或者学校的评估方可使用。

对于教学评估，大多数大学规定课程的作业以及期末试卷必须采用英文形式，目的在于检测学生对专业知识的掌握以及英语的熟练程度。学生必须用英语完成作业，用英语完成期末试卷，如果是双语课程，则学生既可用英语也可用中文完成作业及期末试卷。EMI 课程的考试可以采用口头测试与书面测试相结合的形式。

## EMI 教学的管理及评估

共有 55 份政策文件规定了“解释权所归属的部门”，其中 44 份文件将政策的解释权划归至教务部门。教务部门主要负责课程体系的制定、学籍管理、教学评估及有关课程体系的一系列事务。其他政策文件中，有 9 份是由相应学校的研究生院办公室制定的，主要针对的是研究生课程体系中的 EMI 课程。有 2 份政策文件是由本科生院办公室制定的，1 份由国际合作与交流处制定。

有 42 份文件规定，教师在开设 EMI 课程前，须向相应的职责部门提出申请。申请程序通常包含：提交申请材料（如教案、教学大纲、课件、教材）、试讲及试讲评估、课程安排及学校公示。

在 EMI 课程的实施过程中，院系及相应的职责部门需要全程检查并评估课程质量。评估方法包括课堂抽查、学生和教师反馈（通过调查问卷或者分组座谈会）、期末课程评估等。

## 发现总结

总而言之，本次研究既表明各所高校在 EMI 政策上的相通之处，又探讨了各高校在政策执行方面的差异。对于 EMI 课程的模式，我们的政策分析表明国内大学存在着差异较大的 EMI 课程模式，而对高校的实地调研也证实了这一观点。在所有双一流大学中，三种 EMI 课程模式在课程实施过程中是并存的。在跨国高校中，关于 EMI 课程的规定相对较为统一，均采用全英文授课的形式，且都针对国内学生，尽管此类大学也有大量的留学生群体。在其他普通大学，EMI 课程更类似于 CLIL 或 CBI 课程，因为此类大学较为重视英语语言专业。在九校联盟的成员高校中，虽然自上而下的政策确实有助于部分 EMI 课程的开发，但是针对国内学生的许多双语课程以及所有的 EMI 课程建设，并非自上而下政策的结果，而是教师自发选择的结果。研究结果还表明，欧洲与中国的 EMI 教学模式存在相似之处。在英语熟练程度较高的国家，如瑞典、荷兰，EMI 教学是学生获取英文专业知识的基本途径，这与九校联盟成员高校所反映的基本方法非常相似。在语言类大学，外语学院所理解的 EMI 非常符合学者 Taguchi 的定义，即将英语能力的提升视作 EMI 的首要目标。

本次研究的三大问题分别集中于三个层面的政策实施情况：宏观（高校层面）、中观（课程层面）、微观（课堂层面）。

问题一（宏观）：EMI 在中国高校自上而下的教育决策中是如何定位的？在这样的政策规划背景下，EMI 课程建设的发展情况如何？


在高校层面，通过对高校政策文件的研究我们发现，2012 年以来，EMI 课程的增多主要是为了直接响应高校为吸引更多留学生、提高国内毕业生的英语熟练程度而制定的自上而下的政策。虽然部分 EMI 课程只面向留学生（尤其是研究生层次）开设，或者仅面向国内学生（尤其是本科层次），但大多数政策文件都规定了面向所有学生的综合性 EMI 课程。我们发现，最初增长较快的是全英文形式的 EMI 课程，而在最近几年，双语形式的 EMI 课程增长较快。

问题二（中观）：在这些大学中，各学院和各课程如何管理和实施 EMI？有何挑战和困难？

通过访谈我们发现，相比之下，在高校层面，同一所大学内部的 EMI 课程差异十分明显。我们和副校长、院长、EMI 课程协调员、EMI 课程教师、教师发展部门管理人员以及留学生干部进行了谈话，发现即便在同一所高校，管理和实施 EMI 的指导和评估方法（如有）也截然不同。不同类型大学的 EMI 课程实施过程也各不相同。A 类大学以及跨国大学倾向于在制度层面对 EMI 课程教师和学生予以支持；而语言类大学和九校联盟成员高校的受访者则很少提到制度层面的支持，他们十分一致地认为，教师和学生可以分别独立参与和学习 EMI 课程（尽管普通语言类大学的教师指出，其本人所在大学的情况有所不同，即 EMI 课程中使用英语授课的比重相对较低。）

问题三（微观）：课堂层面的 EMI 课程实践开展情况如何？有何挑战和困难？

最后，我们根据对问卷数据的分析发现，EMI 课程在课堂层面的实施过程中，无论教师还是学生都遇到了诸多困难。对教师而言，困难主要集中在教师的额外负担上，因为教师设计和开展



EMI 课程，要比设计和开展中文授课课程付出更多的精力。调查数据同时表明，在同一课堂上，学生的语言能力和学术能力存在差异，教师在应对这一问题时也存在困难。造成这一问题的原因可能是，有些课程允许基础不一的学生选修，有时甚至出现研究生和本科生选择同一课程的情况，有些学生达到了语言要求，有些则没有。对学生的问卷调查表明，选修 EMI 课程的学生对有效学习专业知识缺乏自信心，而且学生们面临着许多语言能力方面的困难，尤其是写作和口语方面。

## 结论与建议

### 主要建议：


- 建立清晰且有效的评估体系，确保 EMI 课程的质量，并分享成功经验。
- 根据学生的需求灵活采用 EMI 各种模式。如果学生的全英文学习效果很难达到理想的深度和广度，建议采用双语教学或内容与语言整合性学习（CLIL）的模式可能更有效。
- 建立能够反映 EMI 教师投入时间与精力的工作量评估模型，激励教师开设 EMI 课程。
- 为接受 EMI 课程学习的学生提供针对特定学科的语言支持计划。

基于对调研数据的分析，本研究主要提出四项建议。首先，鉴于政策与实践之间存在一定冲突(如学者 Ali 对马来西亚高等教育的观察，2013；学者 Aizawa & Rose 对日本高等教育的观察，2019)，人们担心在教学及教材语言使用及辅助支持（如双一流语言类大学的教师表示自己不得不使用中文教材）方面，自上而下的政策决策并未考虑到此类政策将如何或为何起到积极的支持作用，抑或此类政策应如何融入到 EMI 课程当中。虽然本研究所涵盖的大部分高校都已建立了包含学生评估在内的教学评估体系，但我们的首要建议仍是为保证课程质量，建立更加完善的具体评估方式，将其融入 EMI 课程建设中，由教师和学生共同参与确认行之有效的评估体系。

另一项建议涉及实现 EMI 政策既定目标的能力，以期提升中国大学的教学与学习质量。实地调研数据表明，课程主任和 EMI 授课教师都认为，相较于其他大学和本校提供的 CMI 课程，EMI 课程内容“更少”、“更简单”。这一观点与 Hu & Lei (2014) 的研究结果相一致，该研究指出了专业学科知识被“弱化”的问题。在这种情况下，建议使用中文教材和/或通过 CMI 课程加以辅助，采用 EMI 双语模式，将中文教材和/或教学方式纳入课程当中；也可采用跨语言的辅助性实践方式，将中文作为辅助语言纳入到 EMI 课程当中。这种做法常见于欧洲高校的 EMI 课堂 (Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2012)。此类 EMI 模式与 CLIL 模式更为类似，能够为学生学习课程内容提供显著的语言支持。

第三项建议是希望大学能够重新考虑针对 EMI 课程的物质激励。许多政策着重于此类激励措施，但本研究的实地调研结果表明，大学教师对此类奖励措施的兴趣较低，这并非他们提议和开设新 EMI 课程的主要原因。当前的激励体系鼓励大学教师自行选择开设 EMI 课程，但研究结果显示，开设 EMI 课程的许多教师是出于专业和学术考量，而非物质上的奖励。不过，调查问卷和访谈数据都说明，对教师而言，EMI 课程的开设和教学比其他类型的课程要花费更多的时间和精力。因此，我们建议更准确地评估 EMI 课程教学的工作量，通过提升工作量权重的形式来激励 EMI 授课教师，而非仅仅依靠物质激励。如果 EMI 教师的真实时间成本能够通过对其工作量的准确评估得到认可，那么就会减少有意开设 EMI 课程教师在时间成本方面的顾虑，从而促进 EMI 课程的开展。

最后，建议未来的 EMI 政策能够更加重视 EMI 课程的相关语言支持计划，为语言能力方面有困难的学生提供帮助。在本研究中，为 EMI 课程提供系统性英语语言支持的想法仅出现于跨国大学的数据中，因此我们希望所有开设 EMI 课程的大学都能对这一方面的关注。令人意外的是，在



本次研究所覆盖的各大高校中，竟有许多 EMI 课程在招生时没有规定语言能力方面的要求。人们一般认为，学生们（中国学生和非英语母语的 国际学生）应具备足够的英语语言水平，而且应由学生“自行决定”是否需要寻求相应的帮助。然而，学生调查问卷的结果说明，学生在学习 EMI 课程中遇到了许多困难，导致其本人对学好 EMI 课程缺乏信心。部分教师意识到了学生的这一需求，因此会在课外或以非系统性的方式提供相关帮助。调研访谈中提到了大学提供的语言课程，但此类课程是一般性的语言课程，不涉及特定学科。我们建议针对特定学科或特定课程提供系统性的英语语言支持，帮助学生解决 EMI 课程学习中最紧迫的需求（如技术词汇、特定体裁等）。其他语言背景下的 EMI 研究曾强调过针对性语言支持的重要性，对 EMI 学生而言，这种支持能够提高学生用英语成功学习课程内容的 能力（参见 Rose 等，2019；Thompson 等，2019）。也有研究指出，即便是精通英语的学生也可能很难用第二语言来学习难度很大的课程内容。这充分表明，EMI 课程需要进一步考虑针对特定学科提供针对性英语语言支持可能为学生带来的裨益。

## 参考文献

- Aizawa, I. & Rose, H. (2019). An analysis of Japan's English as medium of instruction initiatives within higher education: the gap between meso-level policy and micro-level practice. *Higher Education*. Volume 77(6), 1125–1142.
- Al-Bakri, S. (2013). Problematizing English medium instruction in Oman. *International Journal of Bilingual & Multilingual Teachers of English*, 1(2).
- Ali, N. L. (2013). A changing paradigm in language planning: English-medium instruction policy at the tertiary level in Malaysia. *Current Issues in Language Planning*, 14(1), 73-92.
- Beckett, G., & Li, F. (2012). Content-Based English Education in China: Students' Experiences and Perspectives. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 7(1), 47-63.
- Belhiah, H., & Elhami, M. (2015). English as a medium of instruction in the Gulf: When students and teachers speak. *Language Policy*, 14(1), 3-23.
- Briggs Baffoe-Djan, J. & Smith, (2020). Descriptive statistics in data analysis. In McKinley, J. & Rose, H. (Eds.). *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (pp. forthcoming). Abingdon: Routledge
- Byun, K., Chu, H., Kim, M., Park, I., Kim, S., & Jung, J. (2011). English-medium teaching in Korean higher education: Policy debates and reality. *Higher Education*, 62(4), 431-449.
- China Academic Degrees & Graduate Education Information. (2009). *211 gongcheng jieshao* [An introduction to "Project 211"]. Retrieved March 20, 2016, from <http://www.cdgd.edu.cn/xwyyjsjyxx/xwbl/zdjs/211gc/257660.shtml>
- China Academic Degrees & Graduate Education Information. (2012a). *985 gongcheng jieshao* [An introduction to "Project 985"]. Retrieved from <http://www.cdgd.edu.cn/xwyyjsjyxx/xwbl/zdjs/985gc/274804.shtml>
- China Academic Degrees & Graduate Education Information. (2012b). *985 gongcheng xuexiao mingdan* [The list of "Project 985" universities]. Retrieved March 16, 2016, from <http://www.cdgd.edu.cn/xwyyjsjyxx/xwbl/zdjs/985gc/274805.shtml>
- Dafouz, E., & Smit, U. (2014). Towards a dynamic conceptual framework for English-medium education in multilingual university settings. *Applied Linguistics*, 37(3), 397-415.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (Eds.). (2012). *English-medium instruction at universities: Global challenges*. Bristol: Multilingual matters.
- Galloway, N., Kriukow, J., & Numajiri, T. (2017). *Internationalisation, higher education and the growing demand for English: an investigation into the English medium of instruction (EMI)*

---

*movement in China and Japan*. Retrieved 30 October 2017, from <https://www.teachingenglish.org.uk/article/internationalisation-higher-education-growing-demand-english-investigation-english-medium>

- Galloway, N. & McKinley, J. (forthcoming). Englishization of higher education. In Mohebbi, H. & Coombe, C. (Eds.), *Research Questions in Language Education and Applied Linguistics*. Berlin: Springer.
- Hamid, M. O., & Nguyen, H. T. M. (2016). Globalization, English Language Policy, and Teacher Agency: Focus on Asia. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 15(1), 26-43.
- Hayhoe, R. W., Zha, Q., & Lin, R. (2005). *Zhuyiqiu shijieyiliu: Miandui quanqiu hua he guojihua de zhongguodaxue* [Becoming world class: Chinese universities facing globalisation and internationalisation]. *Fudan Education Forum*, 03(3), 59-65.
- Han, S., & Xu, X. (2019). How far has the state 'stepped back': an exploratory study of the changing governance of higher education in China (1978-2018). *Higher Education*, DOI: 10.1007/s10734-019-00378-4
- Hu, G. (2008). The Misleading Academic Discourse on Chinese-English Bilingual Education in China. *Review of Educational Research*, 78(2), 195-231.
- Hu, G., & Lei, J. (2013). English-medium instruction in Chinese higher education: a case study. *Higher Education*, 67(5), 551-567.
- Huang, F. (2015). Building the world-class research universities: A case study of China. *Higher Education*, 70(2), 203-215.
- Hult, F. M. (2010). Analysis of language policy discourses across the scales of space and time. *International Journal of the Sociology of Language*, 202, 7-24.
- Hultgren, A. K., Jensen, C., & Dimova, S. (2015). (Eds.). *English-medium instruction in European higher education, vol. 3*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Jiang, L., Zhang, L. J., & May, S. (2019). Implementing English-medium instruction (EMI) in China: teachers' practices and perceptions, and students' learning motivation and needs. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 107-119.
- Kim, E. G., Kweon, S. O., & Kim, J. (2017). Korean engineering students' perceptions of English-medium instruction (EMI) and L1 use in EMI classes. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(2), 130-145.

- Ma, W. (2007). The flagship university and China's economic reform. In P. G. Altbach & J. Balán (Eds.), *World class worldwide: Transforming research universities in Asia and Latin America* (pp. 31–53). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Macaro, E. (2018). *English Medium Instruction*. Oxford: Oxford University Press.
- Macaro, E., Briggs Baffoe-Djan, J., Rose, H., di Sabato, B., Hughes, B., Cuccurullo, D., Coonan, C. M., Menegale, M., & Bier, A. (2019). *Transition from secondary school CLIL to EMI at university: Initial evidence from research in Italy*. British Council: ELT Research Papers 19.07.
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J. An, J., & Dearden, J. (2018). A Systematic Review of English Medium Instruction in Higher Education. *Language Teaching*, 51 (1): 36–76.
- Macaro, E., & Han, S. (2019). English medium instruction in China's higher education: teachers' perspectives of competencies, certification and professional development. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-13.  
<https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1611838>
- McKinley, J., Harris, A., Jones, M., McIntosh, S., & Milligan, L. (2019). *An exploration of the teaching–research nexus in the humanities and social sciences in higher education*. London: British Academy.
- McKinley, J., & Rose, H. (2018). Conceptualizations of language errors, standards, norms and nativeness in English for research publication purposes: An analysis of journal submission guidelines. *Journal of Second Language Writing*, 42, 1-11.
- Ministry of Education. (n.d.). 211 gongcheng xuexiao mingdan [The list of “Project 211” universities]. Retrieved March 16, 2016, from [http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe\\_94/201002/82762.html](http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_94/201002/82762.html)
- Ministry of Education. (2001). *Guanyu jiaqiang gaodeng xuexiao benke jiaoxue gongzuo tigao jiaoxue zhiliang de ruogan yijian* [Guidelines for improving the quality of undergraduate teaching]. Beijing.
- Ministry of Education. (2007). *Guanyu qidong 2007 niandu shuangyu jiaoxue shifan kecheng jianshe xiangmu de tongzhi* [Notice on launching the 2007 bilingual teaching model course construction project]. Beijing.
- Ministry of Education & Ministry of Finance (2007). *Jiaoyubu caizhengbu guanyu shishi gaodeng xuexiao benke jiaoxue zhiliang yu jiaoxue gaige gongcheng de yijian* [Opinions of Ministry of Education and Ministry of Finance on implementing ‘Undergraduate teaching quality and teaching reform projects in universities’]. Beijing.
- Ministry of Education, Ministry of Finance, & National Development and Reform Commission. (2017). *Jiaoyubu, Caizhengbu, Guojiafazhangaigewei guanyu gongbu shijieyiliudaxue he*

---

*yiliuxuekejianshegaoxiao jijianshexueke mingdan de tongzhi* [Releasing the lists of “world first-class universities” and “world first-class disciplines”]. Retrieved January 23, 2018, from [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe\\_843/201709/t20170921\\_314942.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_843/201709/t20170921_314942.html)

National Development and Reform Commission, Ministry of Foreign Affairs, & Ministry of Commerce. (2015). Vision and actions on jointly building Silk Road Economic Belt and 21st-Century Maritime Silk Road. Retrieved July 1, 2018, from [http://en.ndrc.gov.cn/newsrelease/201503/t20150330\\_669367.html](http://en.ndrc.gov.cn/newsrelease/201503/t20150330_669367.html)

Nguyen, H. T., Walkinshaw, I., & Pham, H. H. (2017). EMI programs in a Vietnamese university: Language, pedagogy and policy issues. In *English medium instruction in higher education in Asia-Pacific* (pp. 37–52). Springer, Cham.

Poon, A. Y. (2013). Will the new fine-tuning medium-of-instruction policy alleviate the threats of dominance of English-medium instruction in Hong Kong?. *Current Issues in Language Planning, 14*(1), 34–51.

Rose, H., Curle, S., Aizawa, I., & Thompson, G. (2019). What drives success in English medium taught courses? The interplay between language proficiency, academic skills, and motivation. *Studies in Higher Education, 1–13*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1590690>

Rose, H. & Galloway, N. (2019). *Global Englishes for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rose, H., & McKinley, J. (2018). Japan's English-medium instruction initiatives and the globalization of higher education. *Higher Education, 75*(1), 111–129.

Rose, H., McKinley, J., & Briggs Baffoe-Djan, J. (2020). *Data Collection Research Methods in Applied Linguistics*. London: Bloomsbury.

Smit, U., & Dafouz, E. (2012). Integrating content and language in higher education: An introduction to English-medium policies, conceptual issues and research practices across Europe. *AILA Review, 25*(1), 1–12.

Spolsky, B. 2004. *Language Policy*. Cambridge University Press.

State Council. (2015). Tongchoutuijin shijieyiliudaxue he yiliuxueke jianshe zongtifang'an [General plan for coordinately advancing the establishment of world first-class universities and first-class disciplines]. Retrieved December 23, 2016, from [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xxgk/moe\\_1777/moe\\_1778/201511/t20151105\\_217823.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201511/t20151105_217823.html)

State Council. (2017). Guojia jiaoyushiyefazhan Shi San Wu guihua [The 13th five-year plan for educational development]. Retrieved June 2, 2018, from [http://www.gov.cn/zhengce/content/2017-01/19/content\\_5161341.htm](http://www.gov.cn/zhengce/content/2017-01/19/content_5161341.htm)

- Thompson, G., Aizawa, I., Curle, S., & Rose, H. (2019). Exploring the role of self-efficacy beliefs and learner success in English medium instruction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1651819>
- Thompson, G. & McKinley, J. (2018). Integration of content and language learning. In the *TESOL Encyclopedia of English Language Teaching (1st ed.)*. Edited by John I. Lontas (Project Editor: Margo DelliCarpini; Volume Editor: Shahid Abrar-ul-Hassan). Hoboken, NJ: Wiley.
- Tong, F., & Shi, Q. (2012). Chinese–English bilingual education in China: a case study of college science majors. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(2), 165–182.
- Waßchter, B., & Maiworm, F. (2014). *English-taught Programmes in European Higher Education: The State of Play in 2014*. Bonn: Lemmens Medien.
- Wu, H. (2018). Three dimensions of China's "outward-oriented" higher education internationalization. *Higher Education*, 77(1), 81–96. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0262-1>
- Wu, P., Wang, S. G., Jiang, X., Zeng, D. J., Guan, Y. X., & Li, X. F. (2010). *Gaodeng xuexiao shuangyu jiaoxue de xianzhuang yanjiu he shijian tansuo* [An exploratory study of English-medium instruction in Chinese higher education]. Beijing: Higher Education Press.
- Xinhua News Agency. (2017). "Shuangyiliu" ruhexuanchu? Yinheershe? Yiweishenme? Sanbuwei youguanbuzeren jiedu shijieyiliudaxue he yiliuxueke jianshemingdan [Explanations of the "double first-class programme"]. Retrieved September 29, 2018, from [http://www.xinhuanet.com/politics/2017-09/21/c\\_1121703985.htm](http://www.xinhuanet.com/politics/2017-09/21/c_1121703985.htm)
- Xu, X., Rose, H., & Oancea, A. (2019). Incentivising international publications: institutional policymaking in Chinese higher education. *Studies in Higher Education*. DOI: 10.1080/03075079.2019.1672646
- Xu, X. (2019). Performing under 'the Baton of Administrative Power'? Chinese Academics' Responses to Incentives for International Publications. *Research Evaluation*. DOI: 10.1093/reseval/rvz028
- Xu, X. (2019). China 'goes out' in a centre/periphery world: Incentivising international publications in the humanities and social sciences. *Higher Education*. DOI: 10.1007/s10734-019-00470-9
- Zacharias, N. T. (2013). Navigating through the English-medium-of-instruction policy: Voices from the field. *Current Issues in Language Planning*, 14(1), 93–108.
- Zha, Q. (2009). Diversification or homogenization: how governments and markets have combined to (re)shape Chinese higher education in its recent massification process. *Higher Education*, 58(1), 41–58. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9180-y>

---

Zhang, Z. (2018). English-medium instruction policies in China: Internationalisation of higher education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(6), 542-555.

# 附件一

学生反映的语言方面的困难（1分表示非常难，7分表示非常简单）

	均值	标准差	n=
写作方面 设计写作任务	3.72	1.06	362
写作方面 用英语正确表达个人观点	3.65	1.06	362
写作方面 审校写作任务	3.62	1.07	362
写作方面 运用恰当的学术风格写作	3.23	1.12	362
写作方面 编写参考书目列表	3.44	1.34	362
写作方面 润色写作任务	3.74	1.22	362
写作方面 在文中引用他人观点	4.09	1.34	362
写作方面 总结/阐释参考文献中的观点	3.71	1.24	362
写作方面 合理组织观点阐述	3.80	1.14	362
写作方面 逻辑清晰地明确表达个人观点	3.71	1.17	362
写作方面 联系分析源自不同参考文献的观点	3.69	1.14	362
写作方面 撰写文章简介	3.80	1.15	362
写作方面 撰写文章主体内容	3.52	1.13	362
写作方面 撰写文章结论	3.70	1.16	362
写作方面 语句衔接顺畅	3.80	1.13	362
阅读方面 理解特定词汇的含义	3.66	1.04	362
阅读方面 推测较难生词的含义	3.43	1.06	362
阅读方面 仔细阅读理解文章	3.78	1.10	362
阅读方面 快速阅读确认特定信息	3.82	1.14	362
阅读方面 确定支持性观点和案例	4.10	1.11	362
阅读方面 快速阅读掌握大意	3.93	1.14	362

阅读方面 确认文章主要观点	3.94	1.12	362
阅读方面 简要记录相关信息	3.95	1.12	362
阅读方面 用自己的话做笔记	3.89	1.13	362
阅读方面 理解文章的组织结构	3.90	1.12	362
口语方面 表达准确 (语法)	3.57	1.07	362
口语方面 表达清晰 (发音)	3.81	1.27	362
口语方面 阐述信息/观点	3.82	1.10	362
口语方面 积极参与讨论	3.83	1.24	362
口语方面 顺畅地交流观点	3.58	1.23	362
口语方面 根据讲稿发言	4.10	1.15	362
口语方面 提问	3.86	1.24	362
口语方面 回答问题	3.72	1.16	362
口语方面 自信地交流观点	3.53	1.30	362
口语方面 使用视觉教具辅助发言 (如 PPT)	4.26	1.25	362
听力方面 理解授课的主要观点	4.03	1.15	362
听力方面 理解授课的整体结构	3.99	1.15	362
听力方面 理解关键词汇	4.00	1.15	362
听力方面 简要且清晰地记录相关信息	4.03	1.22	362
听力方面 确定支持性观点及案例	4.02	1.16	362
听力方面 听懂授课教师的口音	3.98	1.20	362
听力方面 参与跟进讨论	3.98	1.23	362
听力方面 确认不同的观点和想法	3.87	1.20	362
听力方面 理解问题	4.06	1.21	362
听力方面 听懂同学的口音	3.89	1.20	362