

试论通用学术英语教学改革中的传统教师角色 ——以“知识传递者”和“语言模范”为例

张 新

(华东理工大学 外国语学院, 上海 200237)

摘要: 教师角色呈现不应该仅仅取决于来自外界的角色期望, 而应该综合考虑社会/教育文化背景、学生和教师自身对教师角色的期望, 角色呈现应该是三方动态协商、共建的结果。在通用学术英语教学改革中, 知识传递者和语言模范这两种大学英语教师传统角色, 从社会文化背景、社会认知理论、社会文化理论和外语教师职业发展等多视角看来, 在教师角色呈现中均具有存在的合理性。通用学术英语教学改革中不可对二者断然抛弃, 而应该通过引导师生主动改变教师角色期望和对这两种教师角色进行部分转移的方法使之逐渐融入到通用学术英语教学中去。

关键词: 通用学术英语教学改革; 教师角色; 知识传递者; 语言模范

中图分类号: H 319.1 **文献标志码:** A **文章编号:** 1009-895X(2017)01-0010-07

DOI: 10.13256/j.cnki.jusst.sse.2017.01.003

A Tentative Analysis of Traditional Teacher Roles in EGAP Teaching Reform — “Knowledge Dispenser” & “Language Model” as Examples

Zhang Xin

(School of Foreign Languages, East China University of Science and Technology, Shanghai 200237, China)

Abstract: Manifestations of teacher roles should be in sync not only with expectations from the outside, but rather, a myriad of expectations from the sociocultural background, students and teachers per se, which means manifestations of teacher roles should be the ramifications of dynamic negotiation and co-construction of the aforesaid three. In the reform of general academic English teaching, the two traditional roles, knowledge passer and language model, show teacher's practical role in the perspectives of sociocultural background, social cognitive theory, sociocultural theory and career development of foreign language teacher. Instead of being eradicated in the process of EGAP teaching reform, they should be subtly integrated in English teaching where teachers and students can voluntarily alter their expectations of teacher roles and the two traditional roles could be partially transferred.

Keywords: EGAP teaching reform; teacher roles; knowledge dispenser; language model

收稿日期: 2015-04-30

基金项目: 2013 年国家社科基金一般项目“中国研究型高校本科生学术英语素养发展模型研究”(13BYY080); 华东理工大学本科重点教改项目“学术英语素养多维渗透教育”(YS0125302)阶段性成果; 国家留学基金资助项目

作者简介: 张 新 (1980-), 男, 讲师。研究方向: 二语习得、外语教师职业发展。E-mail: zhangxin@ecust.edu.cn

在语法-翻译法、直接法、听说法、交际法等相继风靡一时之后,外语教学进入了“后方法”时代^[1]。这是一种折衷的教学理念而非特定的教学法,它要求教师在二语教学研究成果的基础上建立一种动态的教学体系^[2],设计出符合学生特点和特定教学环境的教学活动。它是“因材施教”教学思想的体现,也是“教无定法”理念的哲学回归。二语习得理论尤其是自主学习理论的发展,也让本领域的研究焦点从教师向学生进一步倾斜。在21世纪第一个十年之后,通用学术英语教学改革也正在我国一些大学如火如荼地进行试点。凡此种种,世界范围内的外语教育改革方兴未艾,已成为外语教师身份认同变化和发展的助推器^[3-5],必然要求对外语教师角色进行调整和转变。

一、外语教师角色文献综述及分析模型构建

外语教学作为一个复杂的系统工程,需要在相关各方——学习者、教师、学习材料、社会文化环境等微观/宏观因素间建立起有效、协调的交互关系,并通过一定的教学方法和手段促进他们之间的交互作用和能动性,才能取得成效。作为教学主体的学习者和教师,受到了外语教学和科研工作者们最大的关注。然而,相较于二语习得理论对外语学习者和外语学习过程的深入剖析,研究者们虽然对教学法赋予了极大的热情,但对外语教师教育及其职业发展的研究则显得相对薄弱,尤其是对于外语教师身份认同和角色问题缺乏系统而符合其特质的探讨。

角色(role)的概念由社会学家George Mead在对身份认同(identity)进行定义时引入^[6],并进而与后者一起引起教育学界的广泛关注。身份认同是个人对其投入和义务的主观看法,而角色指的是公众职能,即个人该做些什么^[7]。二者处于对话关系,经常爆发冲突,但正是这种冲突构成了职业体验和社会行为。教师角色是指与教师的社会地位、身份相一致的一整套权利、义务及规范化的行为模式^[8]。教师课堂角色行为取决于教学机构管理运作、社会文化背景、教师教学观念与个性特征、所用教学法等多种教学环境因素^[9]。而外语教师因其所处学科的独特性质,非本族语教师的身份状态,其角色更具敏感性,容易受到英语母语国家二语教学研

究成果影响,造成与本国传统教师角色的冲突,引起外语教师身份认同危机。而这种身份认同危机会严重影响教师专业发展^[3]。

近年来,国内外的研究者从不同的理论视角,使用不同的研究范式对不同教学环境下的二语/外语教师角色进行了界定和探索。在教学法盛行的时代,教师扮演的最重要的角色是“知识传递者”^[10]。Yoon & Kim^[11]从社会文化理论的角度指出,二语教师应在语言、文化和社会层面对学生的二语学习起促进者和中介者的作用。Cohen^[12]在探讨其SBI(Strategy-based Instruction,策略嵌入式教学)教学模式时把二语教师的角色界定为:诊断者、学生训练者、教练、协调者、语言学习者、研究者。Farrell^[13]用教师反思的方法对加拿大ESL教师的角色认同进行了质化研究,从3名英语母语者二语教师的反思/叙事中通过层层编码提炼出16种主要的教师角色,并继而将他们归并为教学管理者(教学方法售卖者、娱乐者、课堂交流控制者、杂耍者、动机促进者、信息传递者、仲裁反馈者)、文化移入者(社交者、社会工作者、照护者)和专业教师(合作者、学习者、博学者)等三个角色认同群。郑玉琪^[14]在对“后方法时代”大学英语教师角色进行“质化+量化”研究时将教师角色界定为:知识传递者、教学主宰者、课堂活动组织者、教学示范者、学生活动监控者、课堂活动参与者、教学活动反思者、解决问题的帮助者、学习效果评价者、教学活动引导者、优良课堂环境营造者、意义建构促进者。

总的来看,研究者们对二语/外语教师角色的界定主要有两种范式:一种是实证主义范式,是研究者们基于或者综合某些二语/外语教学理论分析、界定的教师应该承担的角色,属于角色期望;另一种则是扎根理论研究(Grounded Theory Approach)范式,是用质化研究的方式从教师的反思/叙事行为中抽象出来的教师实际行为总结,是对实践中的角色的概括性描述,属于角色呈现。我国当前对外语教师角色的研究还处于起步阶段,为数不多的研究也只是借用国外二语教师角色或者非语言教师角色的研究成果,或者是教育管理者以一种自上而下的方式对我国外语教师角色提出的种种期望。这些对教师角色的期望,大多未考虑我国英语作为外语而非二语的教育文化背景、学科特质以及教师和学生对教师角色的期望。

Akkerman & Meije^[15]用Hermans的对话自我理

论(Dialogic Self Theory)分析认为教师身份认同是多样性和统一性、不连续性和连续性、社会性和个体性的统一。笔者认为,教师角色也具有类似属性:不同的教学理论和方法使得教师角色具有多样性,但一定存在一些具有共性的传统角色;教师角色会随着外部社会文化环境和教师身份认同的协商和构建有所变化,但一定存在一些较为稳定的教师角色;教师角色应该呈现社会文化环境对教师的期望,但一定存在具有教师个性特质的教师角色。外语教师角色的构建应该基于教师自我角色期望、学生对教师角色的期望以及社会、教育文化背景对教师角色的期望,那么三圆重叠的地方(即竖线区域)是三方协商共建的结果,是最理想的角色呈现,应该成为教师角色呈现的共核;两圆重叠的地方(即横线区域)则是其中两方对教师角色的共同期望,也应该成为教师角色呈现的重要组成部分;不重叠的地方(即空白区域)则是三方中某一方对教师角色的独有期望,未能引起另外两方的共鸣,故只应少量保留以彰显教师角色呈现的特色或彻底摒弃。另外,因为三方对教师角色的期望是动态变化的,故三方共有的教师角色期望也会有所调整,这就意味着教师角色呈现的共核也是动态变化的。在此过程中,有些角色会从竖线区移动到横线区甚至被彻底边缘化,也有些角色会从边缘地带逐渐中心化,进入角色期望的共核。

二、通用学术英语教学改革及其对外语教师角色转变的要求

2007年教育部颁布的《大学英语课程教学要求》(下称《要求》)指出:“大学英语是以外语教学理论为指导,以英语语言知识与应用技能、跨文化交际和学习策略为主要内容,并集多种教学模式和教学手段为一体的教学体系。”显然,其对大学英语教师的角色期望分别体现为:研究者(“以外语教学理论为指导”)、语言模范/知识传递者(“英语语言知识”“跨文化交际”)、能力培养者(“应用技能”“跨文化交际”)、策略培训者/自主学习促进者(“学习策略”)、需求分析者/任务设计者(“集多种教学模式和教学手段为一体”)等等。此为传统

的通用英语(General English)教学对教师的角色要求。

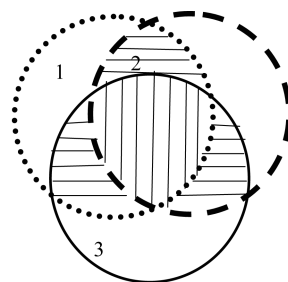


图1 教师角色的动态构建

Fig.1 Dynamic construction of teacher roles

2013年发布的《上海大学英语教学参考框架(试行)》(下称《框架》)建议用“学术英语”课程取代占大学英语学分60%的大学英语基础课程(或称“综合英语”)[16]。这里的“学术英语”实际上是指通用学术英语(English for General Academic Purposes,简称EGAP或EAP),要求“以技能为基础、以文本为基础、以实践为基础”[17],突出英语语言的工具性而非以英语语言本身作为学习内容。其教学内容侧重于培养学生学术英语交流能力,训练学生听英语专业课程和讲座、记笔记的能力,搜索和阅读专业文献的能力,用英语撰写规范的文献综述、摘要和小论文的能力,进行科研成果汇报的演示陈述能力,以及参加学术讨论的能力,等等[18-19]。学术英语教学目前我国仍处于试点阶段,研究者们还未对其中的教师角色进行深入探讨。

2014年12月的《大学英语教学指南(征求意见稿)》(下称《指南》)将大学英语课程细化为通用英语、专门用途英语(包括通用学术英语)和跨文化交际三种课程。其中,通用英语课程的目的既有“培养学生听、说、读、写、译的语言技能”,也有“教授英语词汇、语法、篇章及语用等知识,增加学生的社会、文化、科学等基本知识”,说明通用英语仍然希望教师承担“知识传递者”和“语言模范”的传统角色。而专门用途英语课程则要求“凸显大学英语工具性特征”。

比较三者不难发现,无论是《要求》还是《指南》中的传统通用英语课程都要求大学英语教学中语言内容和语言技能并重,而《框架》和《指南》中的学术英语教学则弱化了语言内容教学而对语言技能进行了放大。学术英语教学是一种以内容为依托的教学方式(Content-based Instruction),它认为通过在非

语言内容学习过程中英语工具性和实践性的展现,学生可以在技能训练中潜移默化地提高英语水平。在这种情况下,大学英语教师在通用英语课程的语言内容教学中所承担的“知识传递者”和“语言模范”等两种传统的教师角色势必受到挑战。语言内容教学的放弃,意味着这两种教师角色将会逐渐被边缘化,取而代之的是以“中介者”为主的角色定位。有研究者甚至提出,大学英语教学应该“走出”和“抛弃”这两种教师角色。

然而,如前所述,教师角色的构建和呈现,不应由三种角色期望中的任何一方决定,而应该由三方共同协商。就处于学术英语教学改革浪潮中的我国大学英语教师角色呈现来说,社会、教育文化背景中的一部分(学术英语教学理念)对“知识传递者”和“语言模范”的传统教师角色提出了挑战,但这种挑战有没有引起学生和教师自身对教师角色期望的共鸣,这是我们在考虑教师角色呈现时应该首要考虑的问题。

首先,学生对“知识传递者”的教师角色期望未见明显降低。在国内为数不多的大学英语教师角色实证研究中,郑玉琪^[14]的调查问卷显示,91.9%的学生仍然对这种角色持认可态度,在所调查的12种教师角色期望中仍处于高位。另外,笔者在学生访谈以及学生评教中仍然能发现诸如“如果老师不讲语言文化知识就感觉没学到什么东西”“老师上课信息量大,好评”“老师英语真棒”等能展现学生对这两种大学英语教师传统角色的期望和认同的观点。

其次,大学英语教师自身对这两种传统教师角色难以轻言放弃。在大学英语教师课后交流中,经常出现“不讲语言点,课还怎么上?”“英语课不介绍英语国家文化和社会背景那还是语言课吗?”等观念。虽然郑玉琪^[14]的调查表明只有56.3%的大学英语教师对“知识传递者”的教师角色表示认同,但正如全国大学英语研究会^[20]“大学英语教师素质问题”的调查显示,多数教师对“以学生为中心”“外语教学关键是学”等理论持认同感,但实践中不知如何体现,多数大学英语教师仍然固守“知识传递者”和“语言模范”等传统教师角色。

由此可见,两种传统教师角色的退出期望并未在学生中引起共鸣,在教师中虽能引起部分共鸣,但教学实践中却应者寥寥。伴随着日本、韩国等国在学术英语教学上的成功,学术英语教学改革在我

国呼声日高,其对教师角色的转变要求也应运而生。蔡基刚^[18]认为,问题在于观念的转变。在探讨应该如何改变学生和教师观念之前,笔者认为有必要从多个视角探讨这两种传统教师角色存在的合理性及特殊性,以决定他们应该何去何从。

三、多视角下的大学英语教师传统角色

(一) 社会文化背景的视角

角色理论认为教师角色取决于三个因素:1) 决定社会环境的文化规约;2) 与角色扮演者密切相关的内在期望和外来期望;3) 社会文化的褒贬舆论与赏罚^[8]。笔者将因素1)和3)概括为社会、教育文化背景,包括教育环境、教育政策、文化传统、社会期望等。我国的外语教学具有双重文化背景:宏观背景(中国文化)和微观背景(英语文化)。

从宏观背景上来说,我国传统文化对教师的期望是“传道、授业、解惑”,要求既“授之以鱼”又“授之以渔”,教师既是学生获取知识的主要渠道之一,又是重要的知识获取手段引导者,其作为“知识传递者”的思维模式根深蒂固。外语教学活动处于这样一个大的教育文化背景中,外语教师作为“知识传递者”的角色也难怪放弃。

从微观背景上来说,我国的大学英语教学实质上是外语教学而非二语教学,大学英语教师被视为能被所有学生接触到的英语语言文化知识的现场代言人,如果在教学过程中教师不传递任何语言文化知识,那么其将逐渐被边缘化。另外,我国的大学英语教学还承担着向学生介绍英语国家文化的角色。从这两个角度上来讲,“知识传递者”和“语言模范”的教师角色对整个外语教学活动来说不可或缺。

由此可见,当前的社会文化背景仍然要求外语教师承担“知识传递者”和“语言模范”的角色,外语教师角色研究必须超越理论束缚和角色规约,重视教师叙事、教师信念及本土教育文化的作用,将教师作为普通社会人来探究教师主体的心声^[8]。

(二) 社会认知理论的视角

社会认知理论^[21]认为,人类的学习大多是通过观察榜样行为进行的替代性学习,学习者在社会

环境中通过对他人的观察以获得知识、规则、技能、策略、信念和态度。如果学习者确信某个榜样行为是有用的并且对自己的能力有自信(有较高的自我效能感),他们会关注这个榜样并在心里演练这些行为。在外语教学中,这个榜样可以是教师榜样,也可以是同伴榜样。

我国的大学英语教师一般为英语专业毕业生,是为成功的英语学习者,他们可以起到教师榜样和同伴榜样的双重作用。一方面,在EFL环境下,学生不可能像在母语或ESL环境下能接触到很多固定的语言榜样,外语教师是他们普遍能接触到的活生生的语言榜样和语言材料提供者。Schunk^[22]认为,认知示范和说教式的指导可以提高自我效能感。在外语教学中,教师的知识传递可以起到认知示范的作用,也可以迅速、有针对性地给予学习诊断和反馈以提高学生的自我效能感。另一方面,英语教师也是终生的英语学习者,在这一点上与学生无异,教师也可以成为同伴榜样。Schunk^[23]认为,观察到相似的同伴成功完成一项任务能够提高观察者的自我效能感。教师在教学过程中如能向学生展现自己在英语语言文化知识学习方面的成功,则可以提高学生的信心并激励其学习动机。

自我效能感不仅与学生有关,也与教师有关^[24]。教师的自我效能感,即教学效能感,是指教师对有能力帮助学生学习的信念。因为语言技能的培养是一个隐性、长期的过程,短期内无法让教师感受到自己在帮助学生方面所起的作用,如果在教学中只注重技能的培养而忽视知识传授,无疑会对教学效能感有负面影响。而知识传授能迅速改变学生的知识状态,实现从“不知”到“知”的跨越式转变,将会大大提高教学效能感。另外,来自外界的教师角色期望与教师自我角色期望交叉越多,自我身份认同感越强,教学效能感也就越强。当前我国大学英语教师对“知识传递者”和“语言模范”两种传统角色的认可度仍较高,且短期内较难改变,因此不宜断然放弃。

由此可见,“知识传递”和“语言模范”可以将教师置于两种能有效提高学生自我效能感的榜样位置,也可以提高教师的教学效能感以提高教学效率。因此,在学术英语教学改革中这两种教师角色也应有一席之地。

(三) 社会文化理论的视角

Vygotsky^[25]的社会文化理论认为,社会环境

对学习至关重要,学习由社会因素和个人因素共同促成。而社会环境对个人的影响是通过文化工具(包括文化物品及语言和社会机构(如教堂、学校、教师等))作为中介来实现的。社会文化理论最关键的 concept——最近发展区(简称ZPD),指的是“实际的发展水平与潜在发展水平之间的距离,前者指独立解决问题的能力;后者则是在成人指导下或与更有能力的同伴合作时能达到的解决问题的能力”^[26]。外语教师无疑可以视为“更有能力的同伴”,能起到“教学支架”的作用。作为与ZPD相辅相成的一个概念,“教学支架”指的是对那些超出学生能力的任务元素进行控制,使学生集中注意力学习他们能力所及的任务内容并快速掌握^[27]。外语教师必须要确保教学支架一直使学生处于ZPD之内,并在学生能力有所发展的时候对支架进行调整直至撤走支架。

然而,我国大学英语学生因为英语学习经历的不同,其实际英语发展水平之间有较大差异。尽管我国高校有大学英语分级教学的传统,但仍不能避免学生之间在词汇量、英语国家社会文化背景知识等方面的参差不齐。另外,学生在知识结构上存在较多的不重叠、不交叉地带。也就是说,英语水平相近的学生之间也存在大量的英语语言文化知识甚至思维方法上的不同把握。因为现阶段的外语教学不可能做到个体化甚至小班化教学,如不能将这些差异和不交叉地带尽量抹平,而贸然通过各种学习任务来搭建教学支架,则对部分知识较为欠缺的学生来讲有搭建空中楼阁之虞。在对这些差异进行弥补的时候,外语教师的知识传递行为可以起到事半功倍的效果。因此,学术英语教学中,教师在提供教学支架的时候,不仅要“限高”,也应该“平低”——通过知识传递的方式确保学生处于相近的起点,使学生集中精力去完成他们需要完成的学习任务,更好地掌握相关技能。

(四) 外语教师职业发展的视角

我国外语教师在职前/入职培训、教师教育和教师发展等方面的长期大面积缺失和形式化,以及“以学生为中心”的教学理念的推波助澜,使得大学英语教师的职业发展长期得不到应有的关注和重视,加剧了外语教师被边缘化的趋势。

Labaree^[28]指出,多数职业(指律师/医生等职业)是将自己的专业知识进行租借,这就使得客户每每需要帮助的时候都不得不求助于他们;而

教师是通过教会孩子们如何自主学习而将自己的专业知识进行授予。这就使得其他职业技能显得隐蔽而遥远,而教学技能则显而易见但稀松平常,导致人们对教师职业缺乏重视和尊重,使得教师处于边缘化地位。众所周知,语言教学是一个短期内难见明显成效的过程。就我国大学英语教师来说,如果知识授予的相关角色不复存在,教师无法在教学过程中使学生实现从“不知”到“知”的跨越式发展,而只充当协调或中介角色使学生自行完成这个过程的话,其教学成效势必更加难以显现,由此削弱外语教师在教学中的地位,模糊大学英语教学的学科属性,这对大学英语教师职业发展将是一个重大的打击。

从教师知识的角度上来看,“内容知识”^[29]至关重要。对于大学英语教师来讲,内容知识中最为重要的一部分是英语语言文化知识。然而,按照二语习得理论,大学英语教师的英语学习在年龄等多重因素的作用下处于“石化”^[30]或“不全”^[31]阶段,难以获得质的提高。另外,大学英语教师或迫于经济压力而大量代课,或醉心于科研,自身英语语言文化知识长期处于净输出的状态,语言水平长期得不到更新和补充,语言能力明显退步,由“石化”“固化”进入“磨蚀”状态^[32],因而导致在大学英语教师中普遍存在“教了几年大学英语,自己的英语水平越来越差”,“毕业前还能过专八,现在做六级的题目都有点吃力”等现象,这使得大学英语教师在与英语专业教师的比较中越来越处于弱势地位。在这种情况下,大学英语教师如果抛弃“知识传递者”和“语言模范”等传统角色的话,势必会对自身产生反拨效应,导致在更大程度上忽略自身语言文化修养的提升,并由此陷入一个恶性循环。另外,如果教师的“内容知识”不足以为学生提供教学支架,则将严重影响教学成效。

另外,如前文所述,断然抛弃传统教师角色与教师自身角色期望相悖,容易引起教师身份认同危机,并进而危及教师职业发展。

四、传统教师角色何去何从

以上种种视角分析都指向同一个观点:大学英语教师“知识传递者”和“语言模范”的传统角色不能丢。然而,当前我国的外语教学需要也正在改革,这必然对包括这两种角色的传统教师角色提出转变的要求。双方矛盾看似不可调和,但笔

者认为可以从以下两方面着手。

(一) 引导学生、教师逐渐转变对教师角色的期望

Day^[33]认为,教师不能被动而须主动发展。来自外界的期望可以对大学英语教师提出角色转变的要求,但不能强行要求教师放弃“知识传递者”及“语言模范”的角色,在教师角色呈现中发现这两种角色也不应指责,可通过教师培训适当引导和改变教师观念,帮助其构建新的替代性教师角色。

(二) 教师角色转移

“知识传递者”和“语言模范”的角色不一定要通过课堂来实现,可以通过教师在教学材料和阅读材料的选取上来实现。教师在传递语言文化知识的时候,是把自己从他处获取的信息向学生进行了传递或转移,是在学生和学生不可触及或尚未触及的学习材料之间起到了介质作用,从本质上是一种中介作用。在进行学术英语教学改革的过程中,可引导教师和学生逐渐适应这些教师角色从课堂向课外的转移。另外,同伴榜样对学习有正面影响,可将教师所扮演的“知识传递者”和“语言模范”的角色部分转移到学生身上。这样,也可以起到在构建教学支架时所需的“平低”作用。

五、结束语

学术英语教学改革在重点培养学生的语言技能和强调语言工具性的同时,也应该在英语语言文化知识的传递方面有所作为以培养学生的语言文化素养。在对大学英语教师的角色期望方面,可以要求其转变传统角色,但考虑到教师职业发展、学科特性等各种因素,对“知识传递者”和“语言模范”的角色不应在教师角色呈现中做过多的限制,而应该通过引导逐渐转变教师观念以及教师和学生的教师角色期望,对这两种角色进行部分转移,以达到最佳的教学效果。

参考文献:

- [1] Kumaravadivelu B. Toward a postmethod pedagogy[J]. TESOL Quarterly, 2001, 35(4): 537-560.
- [2] Brown H D. English language teaching in the “Postmethod” Era: toward better diagnosis, treatment, and assessment [C] // Richards J C, Renandya W A.

- Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- [3] 寻阳,郑新民.十年来中外外语教师身份认同研究述评[J].现代外语,2014,37(1):118-126.
- [4] Smit B, Fritz E, Mabalane V. A conversation of teachers: in search of professional identity [J]. The Australian Educational Researcher, 2010, 37(2): 93-106.
- [5] 许悦婷.大学英语教师在评估改革中身份转变的叙事探究[J].外语教学理论与实践,2011(2):41-50.
- [6] Holland D, Lachicotte W. Vygotsky, Mead, and the new sociocultural studies of identity [C] // Daniels H, Cole M, Wertsch J V. The Cambridge Companion to Vygotsky. Cambridge: Cambridge University Press, 2007: 101-135.
- [7] Britzman D. Is there a problem with knowing thyself? Toward a poststructuralist view of teacher identity [C] // Shanahan T. Teachers thinking, teachers knowing: Reflections on literacy and language education. Urbana: National Council of Teachers of English Press, 1994: 59.
- [8] 严明.中国外语教师角色的教育文化诠释[J].上海师范大学学报(哲学社会科学版),2010,39(4):106-111.
- [9] Richards J C, Lockhart C. Reflective Teaching in Second Language Classrooms [M]. 北京:人民教育出版社,2000: 98.
- [10] 龚嵘.大学英语自主式课堂教学模式中教师角色探微[J].外语界,2006(2):16-22.
- [11] Yoon B, Kim K H. Teachers' Roles in Second Language Learning: Classroom Applications of Sociocultural Theory [M]. Charlotte: Information Age Publishing, 2012.
- [12] Cohen A D. Strategies in Learning and Using a Second Language [M]. 北京:外语教学与研究出版社,2000: 97-102.
- [13] Farrell T S C. Exploring the professional role identities of experienced ESL teachers through reflective practice [J]. System, 2011, 39(1): 54-62.
- [14] 郑玉琪.后方法时代外语教学中教师角色的调查与分析[J].外语电化教学,2014(1):59-64.
- [15] Akkerman S F, Meijer P C. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity [J]. Teaching and Teacher Education, 2011, 27(2): 308-319.
- [16] 蔡基刚.一个具有颠覆性的外语教学理念和方法——学术英语与大学英语差异研究[J].外语教学理论与实践,2014(2):1-7.
- [17] Hyland K. English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book [M]. Abingdon: Routledge, 2006: 22.
- [18] 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.
- [19] Alexander O, Argent S, Spencer J. EAP Essentials: A Teacher's Guide to Principles and Practice [M]. Reading: Garnet Education, 2008.
- [20] 夏纪梅.大学英语教师的外语教育观念、知识、能力、科研现状与进修情况调查结果报告[J].外语界,2002(5):35-41.
- [21] Bandura A. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory [M]. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1985.
- [22] Schunk D H. Modeling and attributional effects on children's achievement: a self-efficacy analysis [J]. Journal of Educational Psychology, 1981, 73(1): 93-105.
- [23] [美]戴尔·申克.学习理论:教育的视角[M].韦小满,译.南京:江苏教育出版社,2003:108.
- [24] Pajares F. Self-efficacy beliefs in academic settings [J]. Review of Educational Research, 1996, 66(4): 543-578.
- [25] Vygotsky L S. Thought and Language [M]. Cambridge: MIT Press, 1962.
- [26] Vygotsky L S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes [M]. Cambridge: Harvard University Press, 1978: 86.
- [27] Bruning RH, Schraw G J, Ronning R R. Cognitive Psychology and Instruction [M]. 2nd ed. Englewood Cliffs: Merrill, 1995.
- [28] Labaree D F. An uneasy relationship: the history of teacher education in the university [C] // Cochran-Smith M, Feiman-Nemser S, McIntyre D J. Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts. New York: Routledge, 2008.
- [29] Shulman L S. Those who understand: knowledge growth in teaching [J]. Educational Researcher, 1986, 15(2): 4-14.
- [30] Selinker L. Interlanguage [J]. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 1972, 10(1-4): 209-231.
- [31] Schachter J. On the issue of completeness in second language acquisition [J]. Second Language Research, 1990, 6(2): 93-124.
- [32] Lambert R D, Freed B F. The Loss of Language Skills [M]. Rowley: Newbury House, 1982.
- [33] Day C. Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning [M]. Philadelphia: Falmer Press, 1999.

(编辑:朱渭波)