

# 互动发展模式下外语教学研究者的专业成长<sup>①</sup>

文秋芳 任庆梅

**提要:** 本文报告一项关于研究者—教师互动发展模式对外语教学研究者专业成长作用的质性研究的结果。用于质性分析的材料包括研究者与教师的讨论录音、研究者的反思和对研究者的访谈数据。研究结果表明,研究者—教师互动发展模式既有助于提高研究者的人际沟通能力,又有利于拓展其理论联系实践的能力。

**关键词:** 教师教育; 教师专业发展; 人际沟通; 理论联系实践

**Abstract:** Based on the recordings of discussions among the researchers and the teachers, the researchers' diaries and the interviews with the researchers, this paper reports a qualitative study on the facilitating effects of an interactive model on EFL researchers' professional development. The findings indicate that the interactive model improves the researchers' interpersonal communication skill and their ability of integrating theory with practice.

**Key words:** teacher education; teacher professional development; interpersonal communication; integrating theory with practice

中图分类号: H319 文献标识码: B 文章编号: 1004-5112(2012)04-0016-08

## 1. 引言

国内外学者一致认为,研究者与一线教师之间建立合作关系不仅能够促进一线教师专业化能力的提高(Bartels 2009; Burns & Richards 2009; Freeman & Richards 1996; Johnson 2009; Richards & Farrell 2005; Tedick 2005; 吴一安 2007; 周燕 2008),而且有利于研究者自身的成长(Burns 2009; Duff & Early 1996; Denscombe 2003; Dörnyei 2007; Hobbs & Kubanyiova 2008; Mackey & Gass 2005; Pica 2005; Spada 2005; 王洁,顾冷沅 2007)。但现有相关文献表明,几乎所有研究都聚焦教师的发展,关于研究者的成长则只有一般性论断,未见实证依据。为了弥补这一不足,我们启动了“基于课堂关键问题研究的教师—研究者合作发展团队”课题研究。整个课题研究历时 4 个学期(2009 年 9 月至 2011 年 12 月),旨在实现理论与实践上的双重目的。理论层面上,课题组力图构建研究者—教师互动发展的新模式;实践层面上,希望研究者与教师两个群体的专业能力都能得到提升。目前我们已经完成了新模式的构建,其成果“探究我国高校外语教师互动发展的新模式”(文秋芳,任庆梅 2011a)已发表在 2011 年《现代外语》第 1 期上;实践层面上有关促进教师发展的一组成果(程熙旭 2011; 修晨 2011; 叶如帆 2011; 张东英 2011; 文秋芳,任庆梅 2011b)已经刊发在《中国外语教育》2011 年第 1 期上。本文则侧重报告在互动发展新模式下教学研究者在沟通能力和理论联系实践能力两个方面的进步<sup>②</sup>。

① 本课题得到北京市优秀博士学位论文指导教师科技项目资助,前期研究得到美国大使馆新闻文化处资助,在此一并表示感谢。

② 由于篇幅所限,本文未汇报研究者在互动过程中从一线教师身上学到的实践知识与智慧,也未报告一线教师对研究者进步表现的交叉验证。

## 2. 在互动发展新模式下研究者发展的目标

本课题的先导研究表明,一线教师拥有鲜活的日常教学经验,熟悉课堂教学中出现的现实问题,而教学研究者具有扎实的教育理论知识与比较开阔的学术眼界(文秋芳,任庆梅 2010, 2011a)。如何在研究者—教师合作团队中发挥研究者的理论优势,与一线教师进行有效沟通,是研究者实现专业引领作用的重要前提;如何将教学研究领域的抽象概念用简洁易懂的语言加以阐述,将抽象理论还原到充满个性化与创造性的教学实践中,是研究者实现专业引领作用的必要能力。因此,本研究确立的研究者发展目标包括两方面:与一线教师的人际沟通能力和理论联系实践能力的发展。这里的人际沟通能力和理论联系实践能力的涵义既不直接来自理论文献的定义,也不完全依靠先导研究的归纳,而是在文献定义与先导研究结果相互支持的基础上所形成的目前我们对人际沟通能力和理论联系实践能力的认识。

人际沟通是人类交往最基本、同时也是最重要的形式。基于相关文献(Hill *et al.* 2007; 张淑华 2003)结合先导研究,本课题所说的人际沟通能力涉及理念与技能两个层面的能力:理念指研究者对沟通的看法与态度,技能指研究者沟通的策略与技巧。在理念层面上,研究者要遵循平等互助的原则,通过沟通学习一线教师的实践知识与智慧,通过交流为一线教师的教学提供建议。在技能层面上,研究者要能引导教师发表意见,使他们畅所欲言,同时研究者要认真倾听,细心体会他们的处境与困难;研究者要能采用平实易懂的语言阐述教学理论,并适时介绍科学概念,让教师能将日常概念与科学概念有机联系起来。

教育理论与教学实践的联系是双向的。教育理论来自教学实践,教育理论又为教学实践服务,并在指导教学实践过程中得到进一步深化与提高(Turner 2007)。结合先导研究,本课题所说的理论联系实践是指研究者在参与互动合作过程中,摸索出开展研究者—教师互动活动的具体中介,总结出评价课堂录像的方法,归纳出指导一线教师开展行动研究的步骤。

## 3. 研究方法

### 3.1 研究问题

本研究主要解决以下两个问题:

- (1) 互动发展新模式下研究者与一线教师的沟通能力是否得到提高,有何具体表现?
- (2) 互动发展新模式下研究者理论联系实践的能力是否得到提高,有何具体表现?

### 3.2 项目组成员

项目组成员包括4名专职研究人员和5名一线教师,他们分别来自北京外国语大学的中国外语教育研究中心和英语专门用途学院两个不同的单位。双方自愿合作,共同谋求专业化发展。根据表1提供的项目组成员信息,可以看出双方团队成员的组成都具有梯队化特点。4名研究人员中有两人为博士生导师,均有30年以上的教学经验;另外两名分别为1名博士后和1名在读博士研究生,她们也有着6至10年的教学经验。5名一线教师中1人是有着30年教学经验的教授,1人刚入职,另外3人有着3至10年不等的教学经验。

表1 项目组成员简况

	年龄			职称			教龄			学位	
	31-40	41-50	51-60	教授	副教授	讲师	0-5	6-10	10以上	硕士	博士
研究人员	1	1	2	3	1	0	0	1	3	1	3
一线教师	4	0	1	1	0	4	1	3	1	5	0

### 3.3 研究方法

本课题采用质化研究方法。这主要因为虽然基于先导研究,本课题在一定程度上存在明确、具体的内容预期,但教师专业发展的复杂性与情景化特点决定了其研究的探究性。

### 3.4 数据收集

本研究通过 3 个渠道收集数据。一是合作团队每两周举行一次的集体活动,主要是观看课堂录像,就录像内容开展讨论,交流自己对教学的反思,讨论行动研究方案等。从 2009 年 9 月到 2011 年 12 月,这类集体活动共开展 32 次,每次 3 小时,活动全程录音,并将录音转写成文本。二是研究者不定期写的反思日记。三是对研究者的开放式访谈。

### 3.5 数据分析

数据分析历经 8 个月,这是一个循环往复的过程。我们围绕人际沟通能力和理论联系实践能力两个焦点,反复阅读数据,同时阅读相关文献。经过不断调整、不断更新认识,我们才逐步明确了这两种能力的定义及所涵盖的内容。在此基础上,我们再根据所收集到的数据深入分析、发现研究者进步与成长的表现。

## 4. 研究结果与讨论

### 4.1 与一线教师人际沟通能力的提高

依照本课题中教师互动团队的建立过程与发展特点,研究者与一线教师之间人际沟通能力的提高依次表现为遵循平等的沟通理念、引导与倾听教师的意见和巧用学术语言讨论教学问题 3 个方面。

#### 4.1.1 遵循平等、互助的沟通理念

从录音资料可以发现,研究者在互动中努力实践平等、互助的沟通理念。这种理念的实践主要表现为研究者对教师实践知识与智慧的充分尊重,让教师感受到他们的经验与研究者的理论知识有着相同的社会价值。例如,研究者与教师讨论课堂录像时,一般先引导教师畅谈各自类似的教学经验,然后依据他们的发言内容,研究者再进行拓展。下面的对话片段来自我们观看一堂听力课录像后的讨论。

研究者:我们先随便说说自己的感受。你们有谁上过类似的课,看看这种课该怎么上……

研究者:你在上听力课吗?你怎么上的啊?

教师 1:我也用 *Step by Step* 因为他们水平太低了,我觉得还是要讲方法。比如说有一句没听清楚,是因为弱读没听清楚,还是因为这个词,还是因为这个句型表达方式?我认为得让学生有一个从不懂到懂的过程。我觉得上课不能像听力考试一样,一大篇让学生填,怎样才能把不懂的听出来,好像没有讲。我觉得应该过得再细一点。

研究者:刚才教师 1 讲的这一点特别好。实际上学生听的时候,里面有难点,有重点。如果事先老师有个 prediction,可能就会做选择了。初上这样的课,事先没做选择,基本上是顺着放,没有进一步分析这个材料,就是哪个地方难,哪个地方不难,没有做区分。如果事先能够 identify 的话,就会把时间花在刀刃上。一直不停地往下听,听完以后,学生很可能听不懂的还是听不懂,听得懂的总归听得懂。

(2010 年 4 月 12 日录音转写)

这一录音转写片段显示,研究者没有因为自身的专业优势采取居高临下的态度对所观看的录像先进行评论,而是通过提问“看看这种课该怎么上?”“你在上听力课吗?你怎么上的啊?”来引发教师介绍各自的教学方法与经验,然后在教师发言的基础上,指出“刚才教师 1 讲的这一点特别好”。这样研究者将自己完全置于平等合作者的位置,顺利地向教师就如何改进教学提出了自己的看法。同时,研究者放大并聚焦教学中出现的闪光点,适时点拨,鼓励教

师通过比较发现自身的优势与不足,逐渐认识教学所存在的问题。

需要强调的是,将这种平等沟通的理念转化成具体行动需要研究者有意识地实践和不断地反思。正如某位研究者在访谈时所说的:“我们来自研究中心,一线教师与我们的沟通容易产生心理距离,我们的言行举止要特别小心,尽量缩小我们与他们之间的心理距离。说实话,开始阶段我心里没有底,不知如何才能做到平等沟通,只是时时告诫自己,不要让别人感觉我们这些人‘离他们太远’。随着时间的推移,我们和他们的交往越来越自然,我现在就没有这样的担心了。”

#### 4.1.2 引导教师发表意见,认真倾听教师心声

良好的人际沟通需要双向交流,听者与说者不断交替角色。如果总是一方控制话语权,就成了单向交流。在研究者和一线教师讨论交流时,研究者期待教师畅所欲言、坦诚交流,但教师往往“有顾虑”,担心自己的发言无意义或暴露自己的“无知”、“幼稚”,因此在双方交流的初始阶段常常“冷场”,特别是研究者在和年轻教师交流时。由此,讨论时我们会有意识地进行引导,尽量选用恰当言辞,让每个人能够充分表达自己的意见。倾听是理解合作伙伴的前提。通过倾听,研究者了解教师的所思所惑,探究他们内心的真实思想。下面的对话片段来自合作团队关于如何激发学生参与课堂教学积极性的交流。

研究者:(刚听完一位有经验教师的介绍)你们听了有什么问题要问吗?

教师3:我从来没有上过这样的精读课,因为我在一个很普通的学校学习,那时老师上来就讲,从没有任何的 word study,完全靠学生自己,学生若有不懂的地方自己去查字典。

研究者:难道就没有你们自己发表意见的时候?

教师3:我已经习惯了被动接受。所以,直到我成为老师,刚开始教书时,我不能控制课堂,学生学习也不积极。

研究者:就变成你一个人讲授了,是吧?

教师3:对。在我教了两轮之后,直接把课变成 lecture 了。备课时,我查了很多历史背景、文化背景信息。我原来也让学生在课堂上开展互动,但是,学生评价说我上课课堂气氛不活跃,反而当我把课变成 lecture 后,学生说“老师知识丰富,我们学到了很多”等。对此,我印象特别深,所以我一直就处在这个矛盾中。

(2010年11月8日录音转写)

从上述片段可以看出,在听完教师的介绍后研究者没有立即发表自己的看法,而是通过提问的方式引发年轻教师发言。第一个问题面向全体人员“你们听了有什么问题要问吗?”教师3回忆了过去老师“满堂灌”的教学,但未提出批评。研究者继续追问“难道就没有你们自己发表意见的时候?”教师3未正面回答研究者的问题,转而诉说自己的教学困难。研究者继续追问“就变成你一个人讲授了,是吧?”直到这时,教师3才道出了自己真正的困惑“老师做 lecture”不一定不好,因为她的学生对此并不反对,反而认为她有知识、有水平,能学到东西。要是没有研究者的恰当引导,教师3是不会直接道出自己的不同意见的。没有研究者的耐心倾听与深入理解,教师3关注的话题很可能被转移。正因为研究者的成功引导与倾听,教师3的困惑成了后续讨论的焦点。合作团队进而讨论了“为什么她的学生对‘满堂灌’不反感?”“‘精彩的满堂灌’对学生语言学习究竟有多大作用?”等问题。

#### 4.1.3 巧用学术语言,讨论教学问题

在研究者—教师团队的交流中,研究者该运用什么样的语言?设想研究者如果运用纯学术语言,很可能与教师的日常实践无法接轨;如果运用纯日常语言,教师的实践知识又很难上

升到理论高度。要实现顺畅的交际,又给予教师理论升华的学习机会,就需要研究者有意识地帮助教师从日常概念过渡到科学概念。为了达到这一双重目的,研究者先用平实易懂的语言解读教师的教学实践,在此基础上再将他们的实践与专业术语联系起来。以下面课堂录像观察与讨论为例:

教师 4:我今天上午搜波兰飞机失事就有十条新闻,虽然听上去各不相同,其实都是关于同一事件的报道。如果你领着学生细听一个,然后其他的让学生自己听,就全部能听懂了。

研究者 1:对,你知道吧,就是类似的东西你让学生听好几个,后面慢慢成 normal speed,然后他们感到非常 rewarding,因为后面他们能听懂。但是你前面如果不给学生分解听的话,每个都听得囫囵吞枣,他们的感觉永远都不好……

研究者 2:刚才咱们说到这里头有个特重要的就是听力中有精听和泛听。咱们刚才说到那个精听,就是给他分解啊,精听听懂了一个,后面再听相似内容时,就让他泛听。这样子呢,就给他一个 sense of accomplishment,这个我觉得挺重要的。

(2010 年 4 月 12 日录音转写)

在讨论如何处理语言输入的方式时,教师采用的语言是“你领着学生细听一个”。研究者 1 对其加以肯定,也用相同的日常语言对教师所说的“细听”做进一步解释,“不给学生分解听的话,每个都听得囫囵吞枣”。在此基础上,研究者 2 引入了“精听和泛听”的概念,并指出所谓精听就是分解听。与以往教师教育模式不同的是,研究者并没有直接从文献中摘取大量理论直接灌输给教师,而是基于教师在现实教学活动中碰到的问题,先用平实的词语与教师交流教学活动的设计,再引入专业术语。这样的专业引领方式促使教师回顾和总结以往支配自己教学设计的日常概念,主动借鉴科学概念指导自己的教学决策,逐步完善自己的教学行为。

#### 4.2 教育理论联系教学实践能力的提高

依照本课题中教师互动团队建立的过程与时间顺序,从研究者视角看,教育理论联系教学实践能力的提高依次表现为互动合作具体中介的确立、课堂观察方法的归纳、指导教师从事行动研究经验的积累 3 个方面。

##### 4.2.1 逐步确立实现研究者—教师互动合作的具体中介

确定互动团队活动具体中介的过程并非遵循一种既定的程序按部就班地开展,而是采取“摸着石头过河”的做法,充满了探究式研究的色彩。例如,团队在成立之初采用先集体到教室听课、再讨论的方式。虽然教师普遍反映这种方式有助于他们的专业成长,但一学期的实践证明这种做法存在 3 个明显的弊端。第一,大家难以找到相同的空余时间集中听课。第二,上课的教室比较小,一般不易容纳 8 名教师听课,同时集体听课对日常教学可能形成干扰。第三,由于记忆力有限,难以就课堂教学环节中的某一个点或者某一个教学行为进行回放式回顾。发现这 3 个弊端后,研究者团队立即进行磋商,最后决定改用课堂录像的方法替代集体听课。5 位一线教师分别录制了自己常态课堂教学的完整环节,每次录像持续时间为 100 分钟。评课时,根据需要先选看录像片段,再进行讨论,不清楚时及时回放。

##### 4.2.2 归纳出评价一线教师课堂录像的原则、纪律与方法

在证明课堂录像分析加评价是促进教师专业发展的有效具体中介后,经过一段时间的摸索,研究者团队逐步总结出一套评价课堂录像的原则、纪律与方法,具体见表 2。

表2 评价课堂录像的原则、纪律与方法

	原则	纪律	方法
(1)	互相帮助,互相学习,互惠互利	多讲闪光点,多提建设性改进建议,不讲缺点	从观看、评价团队以外人员的录像入手,学习评课的方法,让大家确实感到这样的方式有效
(2)	开放、宽容、坦诚	绝不允许背后议论别人教学的不足	观看完录像后,先让大家交流类似的教学经验,再结合录像提出建设性意见
(3)	涉及理念、方法和技巧,不能只局限于技巧	绝不允许背后向领导汇报别人教学与研究的不足	对于观看的录像提出带有全局性的讨论问题,如 lead-in、pair-work 的作用及其形式, presentation 的有效性(涉及选题、评价、听众的兴趣)等
(4)	抓住带有全局性、根本性的问题,不要纠缠于细节	坚持记反思日记,捕捉自己教学与研究的灵感	提建议的方式有“假如我是你的话,我会……”“我也有过类似经历,我是这样做的……”“我用过这样的方法,不知你是否可以试一试……”
(5)	教学能力、研究能力与合作能力同步提高	自愿参加,但一旦决定参加,就需要遵守团队有关录课与评课的规则	教师的录像带由每个人自己保管,不作为研究者的研究材料;在团队观看录像之前,允许教师自己对录像带的部分内容进行删减

## 4.2.3 逐步学会指导一线教师开展行动研究

如何指导教师开展行动研究?研究者团队在这方面没有预定程序与相关经验。但是,研究者在尝试和反思中不断改进,摸索出了一套比较成熟的做法,主要包括:(1)研究者引导教师根据自己在教学环境中遇到的困惑逐步确定要探究的课题问题,而不是直接分派要研究的问题,这样更有利于激发教师个人对所研究问题的兴趣;(2)研究者引导教师将自己关于教学理念转变或者教学行为改善的体会以文字形式记录下来,而不是仅局限于口头层面的研讨,这样更有利于教师通过阅读一段时期以来的文字记录,逐步梳理自己的变化和进步;(3)研究者参与行动研究论文及相关文献的研读过程,而不仅仅将这些文献资料分发给教师,这样更有利于教师通过研究者的阐释与讲解透彻地解读行动研究论文的内涵。

就指导教师撰写行动研究论文而言,一开始研究者经验不足,导致指导成效不高。教师的初稿不像学术论文,基本上是在谈教学的经验与体会,因此研究者建议要增加文献回顾。第二稿确实增加了大篇幅的文献综述,但是文献综述与他们自己研究的问题成了两张皮,两者之间没有很好地衔接。研究者当时感到非常内疚,在反思日记中写道“由于我们的指导不当,让教师走了两次弯路,浪费了他们的宝贵时间。”对这一问题,研究者团队及时商量后决定调整指导方法,并坦诚地向教师团队表示歉意。研究者从国际学术期刊上选择了两篇论文进行集体研读,理解行动研究论文的结构与呈现方式,然后再结合教师的论文,集体讨论每篇论文的修改内容。实践证明,调整后的指导方法效果较好,这为研究者今后的指导提供了很好的经验。

## 5. 结语

通过本课题的研究,我们深刻认识到要增强与一线教师的沟通能力和理论联系实践能力,研究者必须“做中学、行中思、不断实践、不断提高”。“闭门读书、闭门思过、纸上谈兵”都无济于事。通过一年半的互动学习,我们基本上实现了预定的两个目标。此外,这样的团队互动还促使我们更加关注课堂教学中的普遍问题,从理论与实践相契合的层面引发了关于这些问题的思考。比如,如何评价课堂教学活动的有效性?教师在课堂教学中的主导作用体现在哪些方面?在职教育模式如何影响教师的知识构成?对这些问题的关注、思考与进一步探讨将使我们的研究更具有现实意义,更有利于为社会提供优质的科学研究成果。

需要强调的是,本课题研究历时 4 个学期,但本文报告的结果只是基于前 3 个学期数据的整理分析。我们目前仍在分析其余数据,力图回答更多的研究问题。尽管如此,我们已经发现本课题研究存在一个明显的不足,即团队人数太少,影响面不大。如何在更大范围内吸引更多的一线教师加入合作团队,让更多教师从中受益,这是值得进一步研究的课题。

## 参 考 书 目

- [1] Bartels N. Knowledge about language [A]. In Burns A & Richards J C ( eds. ) . *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* [C]. Cambridge: Cambridge University Press ,2009. 125 - 134.
- [2] Burns A. Action research in second language teacher education [A]. In Burns A & Richards J C ( eds. ) . *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* [C]. Cambridge: Cambridge University Press , 2009. 289 - 297.
- [3] Burns A & Richards J C ( eds. ) . *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* [C]. Cambridge: Cambridge University Press ,2009.
- [4] Denscombe M. *The Good Research Guide: For Small-scale Social Research Projects* ( 2nd Ed.) [M]. Buckingham: Open University Press ,2003.
- [5] Dörnyei Z. *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative , Qualitative and Mixed Methodologies* [M]. Oxford: Oxford University Press ,2007.
- [6] Duff P & Early M. Problematics of classroom research across sociopolitical contexts [A]. In Schachter J & Gass S ( eds. ) . *Second Language Classroom Research: Issues and Opportunities* [C]. Mahwah ,NJ: Lawrence Erlbaum ,1996. 1 - 31.
- [7] Freeman D & Richards J C. *Teacher Learning in Language Teaching* [M]. Cambridge: Cambridge University Press ,1996.
- [8] Hill A , Watson J , Rivers D & Joyce M. *Key Themes in Interpersonal Communication: Culture , Identities and Performance* [M]. England & New York: Open University Press ,2007.
- [9] Hobbs V & Kubanyiova M. The challenges of researching language teachers: What research manuals don't tell us [J]. *Language Teaching Research* ,2008 , ( 4 ) : 495 - 513.
- [10] Johnson K E. *Second Language Teacher Education* [M]. New York & London: Routledge ,2009.
- [11] Mackey A & Gass S. *Second Language Research: Methodology and Design* [M]. Mahwah ,NJ: Lawrence Erlbaum ,2005.
- [12] Pica T. Classroom learning , teaching , and research: A task-based perspective [J]. *The Modern Language Journal* ,2005 , ( 89 ) : 339 - 352.
- [13] Richards J C & Farrell T. *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning* [M]. Cambridge: Cambridge University Press ,2005. 171 - 194.

( 下转第 29 页)

- [9] 高等学校外语专业教学指导委员会. 关于外语专业面向 21 世纪本科教育改革的若干意见 [A]. 高等学校外语专业教学指导委员会英语组. 高等学校英语专业英语教学大纲 [Z]. 上海: 上海外语教育出版社, 2000.
- [10] 高翔, 王蕾. 反思性教学: 促进外语教师自身发展的有效途径 [J]. 外语教学 2003 ( 2 ): 87 - 90.
- [11] 胡隆. 创新是外语教师教育技术研究的永恒主题 [J]. 外语电化教学 2004 ( 6 ): 26 - 30.
- [12] 黄景. 行动研究与在职外语教师 [J]. 外语教学 1999 ( 3 ): 13 - 16.
- [13] 刘黛琳, 张剑宇. 高职高专公共英语教学现状调查与改革思路 [J]. 中国外语 2009 ( 6 ): 77 - 83.
- [14] 刘法公. 论基础英语与专门用途英语的教学关系 [J]. 外语与外语教学 2003 ( 1 ): 31 - 33.
- [15] 刘学惠. 外语教师教育研究综述 [J]. 外语教学与研究 2005 ( 5 ): 211 - 217.
- [16] 夏纪梅. 外语教师发展问题综述 [J]. 中国外语 2006 ( 1 ): 62 - 65.
- [17] 文秋芳, 任庆梅. 探究我国高校外语教师互动发展的新模式 [J]. 现代外语 2011 ( 1 ): 83 - 90.
- [18] 吴铭方等. 努力探索, 不断改革, 建设大学英语后期教学新体系 [J]. 外语界 1998 ( 3 ): 45 - 50.
- [19] 吴一安. 优秀外语教师专业素质探究 [J]. 外语教学与研究 2005 ( 2 ): 199 - 205.
- [20] 中央教育科学研究所比较教育研究室编译. 简明国际教育百科全书 [Z]. 北京: 教育科学出版社, 1990.

作者单位: 1. 中央广播电视大学, 北京 100039

2. 广东水利电力职业技术学院, 广东 广州 510635

( 上接第 22 页 )

- [14] Spada N. Conditions and challenges in developing school-based SLA research programs [J]. *The Modern Language Journal*, 2005, ( 89 ): 328 - 338.
- [15] Tedick D. *Second Language Teacher Education: International Perspectives* [C]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.
- [16] Turner D. *Theory & Practice of Education* [M]. London & New York: Continuum International Publishing Group, 2007.
- [17] 程熙旭. 打破大学英语课堂中的沉默——提高课堂互动的行动研究 [J]. 中国外语教育 2011 ( 1 ): 25 - 30.
- [18] 王洁, 顾冷沅. 行动教育——教师在职学习的范式革新( 第 3 版) [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2007.
- [19] 文秋芳, 任庆梅. 大学英语教师专业发展研究的特点、趋势、问题与对策——对我国 1999 - 2009 期刊文献的分析 [J]. 中国外语 2010 ( 4 ): 77 - 83.
- [20] 文秋芳, 任庆梅. 探究我国高校外语教师互动发展的新模式 [J]. 现代外语 2011a ( 1 ): 83 - 90.
- [21] 文秋芳, 任庆梅. 大学外语教师互动发展新模式下一线教师的专业成长 [J]. 中国外语教育 2011b ( 1 ): 22 - 24.
- [22] 吴一安. 中国高校英语教师教育与发展研究 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社 2007.
- [23] 修晨. 新手教师关于认识课堂教学目标的行动研究 [J]. 中国外语教育 2011 ( 1 ): 31 - 35.
- [24] 叶如帆. 从追求新奇到回归基础训练——对大学英语精读课堂教学的行动研究 [J]. 中国外语教育, 2011 ( 1 ): 36 - 40.
- [25] 张东英. 关于口头报告教学的行动研究 [J]. 中国外语教育 2011 ( 1 ): 41 - 51.
- [26] 张淑华. 企业管理者沟通能力结构与测量研究 [D]. 上海: 华东师范大学 2003. 3 - 22.
- [27] 周燕. 中国高校英语教师发展模式研究 [J]. 外语教学理论与实践 2008 ( 3 ): 40 - 47.

作者单位: 北京外国语大学中国外语教育研究中心, 北京 100089